NEVELÉSÜGYI SZEMLE

I. évfolyam. 1937. január. 1. szám.

A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Tartalom a boríték belső hátlapján.

A nevelés alakjai

1. A szellemi életnek már jó idő óta egyik legérdekesebb jelensége a nevelői gondolkodás terjedése és átalakulása. Ez a folyamat régen megindult; a szakemberek mostani idősebb nemzedékéből egyesek már a század kezdetén észrevették; gyökereit pedig igen könnyű a mult század utolsó tizedeiben felismernünk. A magyar nevelői gondolkodás benső indításokra, idegen hatás nélkül nagyon régóta ezen az úton járt, de a kiterjedés irányzata természetesen megerősödött, amint külföldi tápot is nyert. A mostani élénkségnek azonban nem ezekben van a magyarázata, sem a szélesebb-körűség magyar hagyományában, sem az irodalmi hatásban. Az élet újabb, súlyos változásai, nyugtalanságok és bizonytalanságok ébresztik és élénkítik a nevelői gondolkodást, azok vezetnek rá különféle foglalkozású embereket arra a gondolatra, hogy csak a neveléstől lehet várni kedvezőtlen jelenségek alapos megváltozását. Így láttuk ezt már a háború alatt; azután némi zökkenő következett; néhány év óta valósággal szemmel látható, hogy a nevelés gondolata egyre több helyen jelenik meg.

Ennek a gondolkodás tartalmára kétféle következménye van. Egyik az a könnyen megérthető tapasztalás, hogy ahol a neveléssel való törődés újkeletű, ott még nem emelkedett a teljes tudatosságra, tehát az alapfogalmak még nem valami tiszták. Ez új feladatot állít azok elé, akik a nevelői gondolkodás terjesztését és tisztulásának elősegítését látják hivatásuknak. A nevelés ugyanis igazán csak akkor tölthetné be nagy rendeltetését, ha nem lennének a nevelésen gondolkodók között az alapvető kérdésekben mély ellentétek, ezek csökkentésének egyetlen útja pedig az alapfogalmak tisztázása. Most azt látjuk, hogy megvannak ugyan a tisztázott alapfogalmak, de ezek ismerete szükkörű s így a nevelői gondolkodás terjedése egyelőre inkább a már-már megállapodó szóhasználatot teszi bizonytalanná, a tisztult fogalmak újabb elmosódására vezeta helyett, hogy a nevelésre vonatkozóan közös felfogást terjesztene el. Ezen nem csodálkozhatunk, de a minél gyorsabb tisztulásra iparkodnunk kell. Csak a szakemberektől indulhat az ki. Nem régi felfogások csökönyös hangoztatásával, hanem az új helyzet alapos meggondolásával.

A nevelői gondolkodás terjedésének éppen ebben látom a másik következményét. A nevelés terén észlelhető mai jelenségek ugyanis azokat, akik eddig is nevelői gondolkodásúak voltak, elmélyedésre, az újabb jelenségek megfontolására késztetik, így a nevelés kérdéseit a régibb szakemberek is újabb világításban látják, a nevelés tényeit még nagyobbszámúnak, még szövevényesebbnek ismerik fel. Hosszú idő óta tereli

már a neveléstudományt a lélektan és a társadalomtudomány ebbe az irányba, nem túlságos sikerrel; amióta azonban az emberek minőségének szerepe a nemzetek sorsában megint a közérdeklődés tárgya lett, azóta a szakszerű nevelői gondolkodás átalakulása is gyorsabb és általánosabb. Ennek egészen benső okai is vannak, de azoknál erősebb mozgató, hogy éppen a nevelés gondolatának újabb érvényesülési területei tömegével kínálják a megvizsgálni, tisztázni, a régi álláspontokkal összevetni valót. Ma lehetetlen a nevelést csupán a családra és az iskolára korlátozódó tevékenységnek látnunk s éppen azoknak, akik eddig sem úgy nézték, kötelességök az új helyzetben a szakszerűség kialakulásán dolgozniok.

Az első feladat e téren a mostani alakulás megfigyelése és nevezetes mozzanatainak felmutatása. Nemcsak azért, mert így a történelem számára meg lehet rögzíteni olyasmit is, amit az idő rendszerint eltakar: nagy dolgokat is megérttető apró részleteket, később elburkolódó okokat, közvetlen eredményeket. Ez a neveléstörténeti szempont is becses, de ennél itt többet jelent a közvetlen haszon. A jelen rendszeres megfigyelésének magára a folyamatra is nagy hatása van: a megfigyelés közben a folyamat mintegy önmagának tudatára ébred, az ösztönös alakulásból határozott irányú, szándékos alakítás nőhet ki. Úgy értem ezt, hogy akiben a nevelés gondolata megvillan, igyekszik annak végére járni s megtalálni érvényesülésének igazi útját. Ezt az eszméltetés gyorsítja és mélyíti. Érdekes jelei vannak most ennek mind a családi, mind az iskolai nevelésben, sőt már ezeken kívül is.

2. Mindabból, amit ezzel a kiindulással a nevelésügy mai helyzetéről mondani lehetne, csak egy vonást ajánlok most az olvasók figyelmébe. Azt, hogy a nevelői gondolkodás terjedése a nevelésnek újabb alakjait fejleszti ki.

A nevelés alakjai a fogalmilag örökké azonos nevelésnek sajátos megjelenései. A sajátosságot okozza egyik vagy egyszerre több azok közül az alkotó elemek közül, amelyekből a nevelés áll; csak a cél és a nevelési viszony ugyanaz valamennyi alakban. A cél ugyanis mindenütt, ahol nevelés van, bárhogyan fejezik ki, lényegében mindig egy: a növendék teljes kifejlettsége; csak abban lehet különbség, hogy milyen tartalmú fejlettséget kívánunk, vagyis miben látjuk a teljes fejlettséget. A nevelési viszony szintén azonos mindig és mindenütt: fejlettebb emberek segítik a kevésbbé fejletteket a teljes kifejlés felé, tehát egyik oldalon a nevelés szándéka, másikon a nevelés szükségének érzése határozza meg a két fél viszonyát. Ha cél és nevelési viszony így fogalmilag mindig azonos is, kétségtelen, hogy pl. a céltól való távolság mértéke, a növendékek fejlettsége, az egyetemes cél érdekében végzendő feladatok, a nevelés egyik vagy másik irányának erősebb kiemelése, a nevelés külső szervezetének eltérései nagy különbséget okoznak magában a munkában. Csak éppen példaként említem, mint legismertebbet és nem vitatottat, a családi és iskolai nevelés nagy különbségeit szinte minden tekintetben, vagy a középiskolai és a szakiskolai munkát. A nevelés számtalan alakban jelenik meg előttünk. Voltaképpen minden egyes eset másik alak, mert vagy a nevelő, vagy a növendék más; de kifejezetten

nem a személyi helyzetek sokféleségéről, hanem a végtelen számú egyéni esetek jellegzetes csoportjairól, a nevelés típusairól szólok, amikor a nevelés alakjait említem.

A nevelői gondolkodás terjedése ezeket a csoportokat szaporítja. Ez a folyamat ugyanis abban áll, hogy öntudatlan és tervtelen hatások tudatossá és tervszerűvé lesznek, azaz neveléssé alakulnak át. Ez megy végbe egyesekben, amikor valaki a munkájának lélekalakító erejét észreveszi, az alakítás jelentőségére ráeszmél és ennek következtében igyekszik is kifejteni ezt a hatást. Ekként válik pl. az e nélkül csupán ismeretterjesztő tanító, meg a csak tudományos anyagával törődő előadó is nevelővé. Ugyanez történik az olyan intézményben, amely rendszeresen, azaz határozott irányban és módon foglalkozik emberekkel (ilyen pl. a közigazgatás, a hadsereg, stb.). A hatásnak ilyen tudatossá válása és a hatás szándékának kifejlődése a feladat sajátosságát ismerteti fel; minthogy pedig az emberekre való bizonyos irányú hatás szándéka mindig az olyan hatás szükségességének megértéséből ered, természetes, hogy minden ilyen esetben az addigitól eltérő alakban igyekszik a felismert szükséglet kielégítéshez jutni. Hiszen a nevelés eddigi szervezete hagyta a hiányt. Ezért a nevelői gondolkodás terjedése rendesen együtt jár a nevelés újabb alakjának megjelenésével, amikor valami új szervezetet is alkotnak erre a feladatra (mint pl. a cserkészet), — avagy addig is meglevő, de ilyenül még fel nem ismert alakjának megvilágosodásával, amikor az egész munkának a szelleme alakul át (erre nézve jellemző pl. az egyházak életének újabb fordulata a hívek állandó lelki gondozása irányában).

A nevelés alakjainak számbavétele mindenik alak embereinek fontos érdeke. Az újabb alakú nevelésnek azért van erre szüksége, mert a többiek, kivált a régibbek alapos ismerete nélkül az új nem találhatja meg a maga sajátosságát és nem alakíthatja ki munkájának célravezető, legjobb módszerét. A régibb nevelési alakok pedig az újak megismerése nélkül nem érthetik meg, hogy miért néznek az ő munkájokra egyre többen az eddiginél határozottabb várakozással, miért ütközik az ő hatások eddig nem észlelt nehézségekbe vagy miért könnyebb most boldogulniok olyan pontokon, ahol régen nehéz volt (pl. amint a középiskolát inkább átjárja a nevelés gondolata, alaposabb bírálattal fordul az elemi iskola felé; a különféle szellemi és politikai áramlatok nevelő hatása új feladatok elé állítja az iskolát; a társadalmi szervezetek fegyelmező befolyása egyszer kezére jár, máskor útjába áll az iskolai nevelésnek, stb). A nevelés alakjainak ismerete különösen azért szükséges, hogy mindenki felismerje a maga munkájának részlet voltát, mert valóban mindenik csak részlet mind az egyesek nevelésében, mind a közösségében. A más alakú nevelésekkel való összetartozás tudata teremtheti meg a kölcsönös kiegészülést a sokféle nevelésben. A nevelés mindenkor a mások munkájának folytatása, előkészítése, betetőzése e tudatosság nélkül is, de öntudatlanul nem lehet teljes értékű. Másként folyik a munkája annak a nevelőnek, aki tudja, hogy növendéke egyetlen pillanatban sem csupán csak az ő hatása alatt áll, hanem ugyanakkor közvetve vagy közvetlenül mások is hatnak reá. Így az iskolát azért éri sok csalódás és keserűség,

mert nem tartja állandóan szeme előtt, hogy amikor ő mindent elkövet a növendékért, azt közvetlenül alakítja a családja is, közvetve, a szülőkön át pedig pl. az államnak a törvényekben kifejezett alakító törekvése is érvényesül. Mivel az igazi nevelő arra iparkodik, hogy ő legyen a növendék fejlődésének meghatározója, már csak ezért is ismernie kell a többi nevelőket, azaz a nevelés többi alakjait.

A nevelés alakjai három nagy körben különülnek el: a köznevelés szervezetében, az egyes ember fejlődése menetében és a nevelés benső szervezetében, azaz a nevelés ágai szerint. Itt csupán a köznevelés területéről szólok; erre nézve is mintegy a tájékozódás alapjait mutatom meg; a nevelés egyes alakjainak részletes elemzése megannyi külön tanulmányt követelne. Egyik feladata ez a neveléstudománynak, de nem lehet tárgya e közleménynek. Azt is csak éppen felemlítem, hogy a három nagy csoportban talált sorozatok nagyon sokféle kapcsolatot engednek meg s e kapcsolatok a valóságban jórészt előttünk is állanak.

3. A köznevelés szavával foglaljuk össze mindazokat az intézményeket, amelyek az emberek alakulására rendszeresen befolyással vannak; ahol ezt az alakulást tudatos alakítás irányítja, ott a nevelésnek valamilyen alakjával van dolgunk. A többiek, a nem-tudatos alakítás útjai nem tartoznak ide.

A köznevelés szervei: a család, a nevelő intézmények, a nem nevelésre rendelt, de állandóan alakító szervezetek, a határozott irányú szabad szervezetek, végül a művelődés szabad alkalmai. Ezek az így öt csoportban levő szervek ötféle sajátos alakját jelentik a nevelésnek, de az egyes csoportok tagjainak is vannak egyéni vonásai.

a) Legegyszerűbb és leginkább egynemű a családban folyó nevelés. Itt a nevelés: együttélés; a családi élet a maga teljességében nevelés tartozik lenni, azaz itt mindennek a gyermekre hatás tudatában és szándékával kell történnie. Amint azonban a család szerkezetét és a tudatosság fokát nézzük, nyomban kiderül, hogy a családi nevelésnek is többféle alakja van. A család lehet ép vagy csonka, lehet tágabb vagy szűkebb életközösség, a tagok vérségi kapcsolata egy családon belől is többféle lehet. A nevelői gondolkodás lehet a családban kezdetleges vagy fejlett; lehet egyik szülőben élénk, a másik lehet e feladatok iránt teljesen közönyös.

Csak az a család ép, amelyben apa, anya, gyermekek együtt vannak. Ha a szülők egyike meghal, a család megcsonkult, s a nevelésnek egészen más vonásai fejlődnek ki, mint ahol mindkét szülő él. Más az eset, ha csak az apa él vagy ha csak az anya. És megint lényegesen más, ha a családot az elválás csonkítja meg. Tovább megy a családi nevelés fajainak elkülönülése, ha arra gondolunk, hogy a gyermekek száma milyen különböző lehet: a több gyermekes családban más az első gyermek nevelése, mint a közbülsőké vagy a legkisebbé. Más a nevelés ott, ahol mindenik gyermek él, meg ahol az elhaltak emlékezete is alakítja a szülők magatartását. Egyik családban ott élnek a nagyszülők, másik család gyermekei a nagyszüleiket nem is ismerik. Nagy különbséget jelent, hogy az özvegy vagy elvált szülő kötött-e újabb házasságot, született-e abból gyermek, van-e a másik félnek is gyermeke. E legutolsó

eset mindjárt kétféle faját jelzi a családi nevelésnek: más ez a testvérekre és a féltestvérekre nézve.

Mindezek a nevelésnek ugyanazok az alakjai alapjukban véve: családi nevelés mindenik; aminthogy családi nevelés az is, amelyet a szüleitől bármi okból állandóan távol levő gyermek a nagyszülők körében kap. A különbségek mégis tetemesek. Ez azonban nem változtat azon, hogy ugyanannak, a nevelés családi alakjának változatairól van itt szó s hogy a családi nevelés minden lehető nevelés között egészen sajátos jellegű.

b) A nevelő intézmények éppen a szerint válnak három csoportra, hogy a nevelés családi alakjához milyen közel vannak. Egyik faja a nevelő intézményeknek a családi nevelés helyettesítői vagy kiegészítői, a másik az iskolák, a harmadik az iskolaszerű intézmények.

Sok közös vonása van a családi neveléssel és mégis lényegesen másféle nevelés az, amely az árvaházban, anya- és csecsemővédelem intézeteiben, gyermekmenhelyen, kisdedóvóban, napközi otthonban, iskolák mellett levő tanulói együttlakásban (internátusban) folyik. Ezek nevelése egymásétól is több tekintetben eltér. Az alapvonás itt is a családi életé, de részint külső okból (gyermekek nagy száma, az idő megoszlása az otthon és az intézet között), részint gyermekek és nevelők viszonya (idegen ápolók, hivatalos órákon dolgozó nevelők, stb.) miatt egyik módon sem lehet ugyanaz, ami az édes otthon nevelése. Itt azonban nem értékelés a dolgunk, hanem az a tény érdekel bennünket, hogy ezekben a dolog természete szerint a nevelésnek más alakjai állanak előttünk, mint a családban. Annyiféle alak, ahányféle intézmény létesül a család állandó vagy ideiglenes helyettesítésére.

Sokkal távolabb van a nevelés családi alakjától az iskolai. A sokféle iskolának közös alapvonása már alig mutat rokonságot a család életével. Vannak átmeneti alakok, amilyen a család és iskola között a kisdedóvóintézet volt eddig s marad talán ezután is, — és a különféle „új iskolák," amelyek az iskolai nevelés megújítására való törekvés közben nehány évtized óta több országban megjelentek. Ezek vagy az állandó együttélés alakjában akarták a családi nevelés bensőségét és közvetlenségét egyesekre nézve fenntartani, az egy intézetben levők között pedig megteremteni, vagy — mint a budapesti Családi Iskola — az iskola belső szervezetét igyekeztek a család szabadabb rendjének közelében megtartani. Mindezekben két alaknak egyesítéséről van szó, a családi nevelés és az iskolai nevelés értékes elemeinek összeegyeztetésével szeretnének jobb iskolát teremteni. Ez a törekvés is bizonyítja — ami egyébként nem vitás — a családi és az iskolai nevelés jellegzetes különbségét.

Az iskolai nevelés: a nevelés valamennyi feladatának szolgálása meghatározott keretekben és a napnak kisebb részében, sőt az évnek sem mindig a nagyobbik felében, ha t. i. minden szabad napot összeszámítunk. A rendtartási szabályok szerint az iskola fegyelme alatt van ugyan az iskolai növendék a nap szabad óráiban és a hét szabad napjain is, de ezért ez nyilvánvalóan nem állandó nevelés. Már ez is sajátossá teszi az iskolai nevelést. Még jobban azzá teszi az, hogy e

miatt az iskola nem tud — legalább eddig nem tudott és nem igen látszik, hogy ezután is sikerülne neki — növendékeinek teljes értékű nevelőjévé lennie. Történelmi oka is van ennek: az iskola hagyományossá vált szervezete. Hacsak valami óriási anyagi erővel és kizárólagos politikai hatalommal minden mai és ezutáni iskolát egyúttal családi otthonná is nem tesznek minden növendék számára, az iskola mindig az ismeretszerzés helye lesz első sorban, bár nagy lehetőségei vannak arra, hogy a nevelés egyéb feladatait a megszokottnál nagyobb mértékben teljesíthesse. Megint csak a tényeket, a nevelés valóságos alakjait nézve, bizonyos, hogy ezek között az iskolának a családi neveléshez való viszonya, kötött szervezete és tartalmi egyoldalúsága miatt sajátos helye van. Az iskolai nevelés immár beláthatatlan idő óta olyan alapvető alakja a nevelésnek, amilyen a családi. Ennek bensősége és mesterkéletlen teljessége, az iskolainak tudatossága és rendszeressége a többi alaknak mértéke és mintája.

A nevelés iskolai alakjának alfajai az iskolafajokban jelentkeznek, az iskolafajok pedig a rendeltetés szerint különülnek el. Az iskola feladata tehát meghatározza a nevelés alakját. Látszik ez először is abban, hogy az ép emberek és a fogyatékosok nevelése nem egyféle nevelés. A teljes kifejlettség mást jelent és elősegítése más eljárást követel, ha a „minden oldalú, egybehangzó fejlődés"-nek nincs akadálya, mást, ha valamelyik irányban különös nehézséggel jár, vagy éppen lehetetlen. Az épek és fogyatékosok iskoláiban az iskolai nevelés különböző alakú; a fogyatékosság neme és mértéke, a segítés lehetősége, a nevelés szándékának más — orvosi, bírói, társadalmi — szempontokkal való kapcsolódása ugyanolyan sokféleséget teremtett már eddig a testi, értelmi, erkölcsi fogyatékosok iskolai vagy intézeti nevelésében is, amilyen az ép gyermekek iskoláiban kialakult. S korán sincs vége a sajátos szükségletek kielégítésére törekvő újabb alakok kiépítésének (pl. nagyothallók, rossz szeműek, gyenge tüdejűek iskolái).

A rendes iskolai nevelésnek határozottan elkülönült alakjai az általában művelő iskolák és a valamilyen foglalkozásra készítő szakiskolák. Az alap az iskolai nevelés állandó alakja, de a közös vonások annyira különbözően jelennek meg, hogy gyakran mintha el is tűnnének. Ezért hagyják ki a szakiskolákat a közoktatás fogalmából is, még inkább a nevelőintézetek köréből. Nehéz is azonos alapúnak látni pl. a középiskola és a fémipari vagy téli gazdasági szakiskola munkáját, pedig az iskolaiság egy csoportba sorolja mindezeket. Éppen ez a példa jellemző különben arra, hogyan állhatnak idegenül szemben együvé tartozó intézmények, ha a közös lényeg — itt a nevelés gondolata — még nem tudatos vagy elhomályosult. Amint a szakiskolákat a nevelés szempontjából nézzük, egyszerre világos a helyök a köznevelés szervezetében; s amint a szakiskolák embereiben az alakítás tudata és szándéka jut a gondolkodás és törekvés középpontjába, nyomban megnő az erejök és így a sikerök is.

Mind az általában művelő, mind a szakszerű iskolák a magok körében is tovább tagolódnak s mindenik esetben más-más nevelést folytatnak. Ha nem így lenne, akkor nem lett volna szükség pl. az elemi,

közép- és főiskolák elkülönülésére, sem a különböző foglalkozások sajátos iskoláira. Természetes, hogy külön feladatát mindenik csak olyan mértékben töltheti be, amennyire a nevelésnek sajátos alakja benne kifejlődött. Ez biztosítja az egyes iskolafajok helyét is a szervezetben. Igazolja ezt a magyar polgári fiúiskola szomorú vergődése: világos okokból nem tudott a nevelés sajátos alakja általánossá lenni benne s így a sorsa örök bizonytalanság.

Az iskolai neveléssel rokon, de a családi neveléstől már egészen távol van az iskolaszerű intézmények munkája. Ide soroljuk a ma iskolán kívüli népművelésnek, régen szabad oktatásnak nevezett tevékenységet, a részint annak körében, részint külön szervezett tisztán szakszerű tanfolyamokat, valamint a tudományos és gyakorlati célzatú továbbképzés intézményeit. Ezek közös vonása: a szervezet lazasága, a növendék és az intézmény viszonyának alkalomszerűsége, rendszerint a részvétel önkéntessége és többnyire a hatás megállapításának nehézsége. Így is különféle alfajokat látunk: az ismeretterjesztő egyes előadások, egy tárgyat részletesen kifejtő sorozatok, újat tanító tanfolyamok és a szakszerű továbbképzés mind egy-egy külön alakja a nevelésnek, ha aki végzi, komolyan veszi. Ezek az intézmények főképpen az értelemre és az értelem útján hatnak ugyan, de az erkölcsi alakulásnak is nevezetes mozgatói. Ha pl. megérzett hiányok pótlásával az egyéni érték fokozódásának érzését keltik, különféle társadalmi helyzetű és életkorú embereket egy gondolattal való foglalkozásban, újabb eredmények megismerésében egyesítenek s őket a különböző álláspontok egybevetésében, addigi nézeteik megvizsgálásában gyakorolják: efféle hatásokkal a résztvevőknek nemcsak gondolatait, hanem érzelmeit és szándékait is megerősítik vagy új irányba terelik. A tisztán gyakorlati célú tanfolyamnak is ez adja meg a jelentőségét. Ez tehát mind valóban alkalom a nevelésre, akár írástudatlanok, akár tanárok vagy mérnökök vagy bármilyen önálló emberek részesülnek benne. De világos, hogy itt szinte minden körülmény más, mint egyéb nevelésben és ezért az itt óhajtott eredményt a nevelésnek csak egészen sajátos, a mindenkori helyzethez mért alakjai érhetik el.

c) A nem nevelési rendeltetésű, de az embereket bensőleg állandóan alakító szervezetek az állam és az egyházak. Ezek egész élete, minden tevékenysége: alakítás. Az állami nevelés, egyházi nevelés tehát a nevelésnek szintén külön alakjai. E két kifejezést e pillanatban csupán abban az értelemben használom, ahogyan a családi nevelést értettük. Nem a családias szellemről vagy érdekről, nem a család által fenntartott nevelő intézményről volt szó, hanem a családban, közvetlenül általa, a létezése következtében adva levő és folyó rendszeres alakításról. Így nézve, állami nevelés: az államnak, egyházi nevelés: az egyháznak, mint határozott szervezetnek a benne élők, hozzátartozók magatartásának — lelkületének és tevékenységének — alakítására irányuló törekvése, ennek érdekében végzett igen változatos, tervszerű munkája. Ahogyan a családi nevelés alapvonása az, hogy a család életét a gyermekre való hatás tudata és szándéka vezeti, ugyanúgy az állam és az egyház is azzal nevel, hogy a maga életét a tagjaira való hatás gondolatával szabályozza. Ekként az államnak mindenik szerve a polgárokat alakítja azzal,

hogy őket gondozza, törvényes rendet jelöl ki és annak megtartására kötelez; az egyházak pedig a magok teljes munkáját azzal a szándékkal végzik, hogy híveiket megtartsák, hitökben megerősítsék és annak megfelelő életre vezessék. Mind az állam, mind az egyház különféle szerveket állít e célra, ezek között iskolát is, de amikor az állam és az egyház munkájáról, mint a nevelés sajátos alakjairól beszélünk, akkor nemcsak az állami és egyházi iskolázást értjük, tehát nem az állam és egyház iskolafenntartói szerepét jelöljük meg, hanem azt, hogy az állam és az egyház az ember egész életét áthatni igyekszik a maga szempontjaival. Igy tehát a nevelés gondolata teljes kiterjedésében érvényesül; minden lépésnek, minden intézkedésnek az a törekvés az alapja, hogy azzal mindenki közelebb jusson az állam, az egyház szellemének megvalósításához.

Bizonyos, hogy a nevelés állami és egyházi alakját ez a szellem is meghatározza. Más a nevelés az önkényuralomban és a köztársaságban, más a különböző szervezetű vallásos közösségekben is. De ez már ismét az egyéni alakokra utal. Bármilyen különböző is a szellemök, az alapvető tény mindig ugyanaz: az állam élete, az egyház élete mindenestől nevelés akar lenni, ha tudatos. Életöknek feltétele ez; a nevelés szándéka tehát lényegökből fakad. Ez a szándék más-más külön alakban jelentkezik a nagy szervezetek egyes, határozott feladatú részeiben. A nevelés sajátos alakja áll előttünk a közigazgatásban, ha ennek az egyesekre, a hivatalnak a közönségre tett hatását meggondoljuk; az igazságszolgáltatásban, ha benne nem a megtorlás közvetlen kényszerűsége, hanem az igazságra való törekvés kifejlesztése és elterjesztése az uralkodó gondolat (erre vall pl. a kiszabott büntetés végrehajtásának felfüggesztése); a közrend fenntartásában, ha tudatosan a benső gátlások létesítése a szándéka (pl. a közlekedés szabályozásával); a közegészségügy rendezésben, amikor pl. a kórházba szoktatás és az egészséges életmód gyakoroltatása a törekvése; a jóléti gondoskodásban, ha nem a gépies segítés, hanem a munkaadás útján akarja a megélhetést biztosítani; és a nevelés sajátos alakját látjuk a hadseregben is, ha a személyi hatás jelentőségét ismerve, nem pusztán a katonai tennivalók gyakran lélektelen begyakorlása, hanem a honvédelem gondolatának beoltása a mindent egybefoglaló törekvése. Ugyanígy végig mehetünk az egyházak életén s kezdve az egyháztársadalmi intézményeken és végezve az istentiszteleten, mindenütt a rendszeres hatásnak egy-egy eszközét, az egészben a nevelés határozott alakját ismerjük fel.

Ezen a ponton szembetűnik, hogyan fonódnak egybe a nevelés különböző alakjai: az állam is, az egyház is nevelői feladatának tudatában használja a nevelés iskolai és iskolaszerű alakjait, a maga módján mindkettő törődik a családi élettel, mint az új nemzedék és általában az együttélők alakítójával. Minél tudatosabb az állam és az egyház, annál jobban ügyel arra, hogy az ő területén a nevelés különféle alakjai valóban kiegészítői lehessenek egymásnak. Más kérdés, hogy ez a kiegyenlítés, a nevelés alakjainak elhatárolása és összeillesztése miért nem lehet teljes; ennek megvizsgálása nyilván éppen a nevelői tudatosság hiányait ismertetné fel.

d) A határozott irányban alakító szabad szervezetek: az egyesületek

és a pártok. Az egyesület fogalmába nem csupán az így nevezett testületeket értsük bele, hanem minden olyat, amelyben kötelezés nélkül, önként csatlakoznak egymáshoz egy célra törekvő egyének. Ide tartoznak mind az ifjúság, mind a felnőttek egyesületei. Itt az mutatja a nevelés körébe tartozást, hogy minden egyesületnek határozott célja és szervezete, sőt határozott szelleme is van, az tartja össze. Az alapgondolat tehát az, hogy az egyesület a tagjait valami közös munkában irányítja, arra szoktatja, tőlök ezt kívánja. Ha pl. az iskolai növendékek egyesületeire gondolunk, mind az önképzőkörben, segítő egyesületben és hasonlókban, mind a több iskola növendékeit is egybefűző cserkészetben, Ifjúsági Vörös Keresztben, vallásos szövetségekben kétségtelen a nevelés szándéka, márcsak azért is, mert felnőttek állanak az élen. De ugyanúgy megvan ez a szándék ott is, ahol maga az ifjúság szervezi magát, a rokon gondolkodásúakat meg akikből ilyeneket akarnak alakítani. Ilyenek a főiskolai egyesülések tiszta, azaz nem kívülről mozgatott alakjai. Ilyenek a középső fokon gyakran, néha az alsó fokon is megjelenő rejtett szövetkezések, amelyek hol a legnemesebb szándékkal, hol mással kapcsolnak össze rendesen egykorúakat. Mindig ott van elől egy vezető, aki tudja, mit akar, milyennek kívánja az egyesülés tagjait. A felnőttek egyesületeiben ugyanilyen jelenségeket látunk, akár társadalmi, akár szakszerű, akár művelődési, akármilyen egyéb rendeltetésű egyesületet figyelünk meg. Az egyesületi életnek alakító hatása van; a tudatos vezetőség, bár sokszor nem ebben áll a célja, alakítani akar. Az egyesület célkitűzése, a tagok minősége, a vezetők törekvése igen sokféle lehet, de az kétségtelen, hogy egyesület vezetése a nevelésnek egyik alakja.

A párt élete is alakítja a tagokat: szigorú keretekhez tartoznak alkalmazkodni. A párt elvein fordul meg az alakítás szelleme s a vezetők erején a mértéke. Igaz, hogy a pártban folyó alakulás sokszor idomulás; minél szigorúbb az u. n. pártfegyelem, annál inkább idomítás lesz belőle, annál kevésbbé bírja el, aki maga szereti a lépéseit meggondolni. Mindez azonban csak megerősíti, hogy a párt vezetésében is az emberek tervszerű alakításának határozott, sajátos alakját kell látnunk.

Ezek a szabad szervezetek csak addig szabadok az egyénre nézve, amíg a belépést elhatározza, vagy amikor ott hagyja őket. Céljuk határozottsága és a szervezettség ereje szerint gyakran erősebb alakítók, mint a nevelés más alakjai (pl. egy ifjúsági egyesület mélyebb nyomot hagyhat a fejlődő ifjú lelkén, mint a nevelés iskolai alakja s a pártszervezet jobban meghatározza a felnőttet, mint az állam törvényeinek hatása). Ebből a nevelés alakjai között összeütközés is következhetik.

e) A köznevelés szervezetébe tartozik végül az alakító intézményeknek még egy csoportja: a művelődés szabad alkalmai. Csak alkalmak, hogy használja őket, aki a maga érdekében szükségesnek érzi. Egészen szabadok: nem köteleznek, egyenként nem is hívnak senkit, sem időtartam, sem egyéb mérték nem állít semmi korlátot az általok művelődni, önmagát nevelni akaró ember elé. Gyakran nem is a művelődés szándékával nyúlnak hozzájuk. És mégis a nevelés egy-egy alakját kell bennök látnunk. A rádió és a hírlapok, színház és mozi, könyvtárak és múzeumok, állandó kiállítások, az élő irodalom és művészet, az irodalmi és tudományos előadások nyilván

nem a nevelés intézményei magokban nézve, de nyomban meglátjuk bennök ezt a szempontot, amint pl. a rádió műsorának összeállítására, a lapszerkesztés irányelveire, a hatásnak íróban és művészben ott élő vágyára gondolunk. Még akkor is így van ez, ha minden irányzatosság hiányzik.

A szellemi életnek mindezek nemcsak bizonyítékai, hanem irányítói is. A nevelés alakjai között az mutatja sajátos helyöket, hogy a nevelési viszony rendszerint egyoldalú. Pl. a könyvtár igazgatója határozott szándékkal gyűjti a könyveket, de nem tudhatja, mi lesz az eredménye; a képtár vezetője tudja mit akar, milyen hatást szeretne elérni valamely művészi irány fejlődésének bemutatásával, de munkája az összeállítással véget ér; a tudományos előadó meg akarja győzni a hallgatóit új eredményének jelentőségéről, de egyebet nem tehet, csak feltárja. A másik oldalon pedig az történik, hogy pl. valaki mindig meghallgat egy előadót, elolvassa valamelyik írónak minden művét, az azonban erről nem is tud, pedig talán ő a legerősebb alakítója annak a hallgatónak vagy olvasónak. Egyik esetben a hatás szándéka van magában, a másik esetben a hatás keresése. Rendszerint hiányzik az a személyes kapcsolat, amely a nevelésben annyira nevezetes.

4. A köznevelés szervezete határozott egység, de a nevelés természete ezt az egységet fejlődésre állandóan képessé teszi. Ide tartoznak ugyanis olyan jelenségek, amelyek még nem tekinthetők nevelésnek, mert még nem érvényesül bennök a hatás tudatossága és tervszerűsége, ilyen pl. sok család élete. S ide tartoznak olyan emberi kapcsolatok is (l. az *e*) pontot), amelyekben a nevelési viszony már nem lehet határozott, jóllehet mindkét feltétele megvan, a hatás szándéka és a mások hatásának kívánása is. Mit jelent mindez a nevelés gondolatának sorsára vonatkozóan, mit hozhat e tekintetben a nevelői gondolkodás terjedése, arról érdemes lenne beszélni. Arról is, hogy a nevelésnek eddig mintegy vízszintes irányban szemlélt alakjai hogyan kapcsolódnak a függőlegesen nézett sorozattal, az egyesek fejlődése során, az iskolafokokon, különféle életutakon, a társadalmi rétegekben, határozott jellegű földrajzi viszonyok között megfigyelhető nagyon sokféle alakkal, — és mint teszi a kérdést még bonyolultabbá a harmadik szempont, a testi, értelmi, erkölcsi nevelés külön-külön való megfigyelése.

Mindez azt igazolná, hogy minél tisztábban jelentkezik a nevelés gondolata, annál inkább feltárul előttünk a nevelés sokfélesége és annál nagyobb szükség van arra, hogy a nevelés minden egyes alakjában annak sajátosságát teljesen kidolgozzuk. Ez egyrészt tudományos feladat, mert a nevelés fogalmából eredő egyetemes elveknek, a nevelés céljában, a nevelési viszonyban adva levő állandó tényezőknek különböző helyzetekben való érvényesülését kell megvizsgálni és biztosítani, az egyéni esetek rokon csoportjait megvilágítva és rendezve az egyéniességet kell lehetővé tenni. Másrészt azonban gyakorlati feladat is van itt előttünk, mert ahogyan a nevelésben minden kérdés, ez is és ez különösen csak a tapasztalás alapján bogozható ki.

Amint a nevelői gondolkodás terjed, két lehetőséget kell felismernünk. A nevelői gondolkodás szétfolyhatik, vele maga a nevelés is elsekélyesedhetik; ekkor különféle alakjai egymás ellen dolgoznak. Vagy

pedig elmélyül a nevelői gondolkodás, ezzel a nevelés rendszeresebbé válik, különböző alakjai egymást támogatják és az egyetemes nevelői gondolkodás éppen a legrendszeresebbnek biztosítja a legnagyobb hatást. Jórészt az iskolai nevelőkön áll, hogy melyik lehetőségből lesz valóság.

Imre Sándor.

A munkaiskola és a régi iskola

A *felvilágosodás kora,* a XVII. és a XVIII. század a nevelés történetének is egyik legmozgalmasabb korszaka volt. A felvilágosodás ugyanis fanatikus bizalommal viseltetett a nevelés mindenhatósága iránt. A teljes emberi egyenlőség eszméjéből kiindulva úgy gondolta a kor közvéleménye, hogy minden ember tulajdonképen a nevelés által lesz azzá, ami. Tehát csak megfelelő közoktatásügyi reformokról, a nevelés új módszereiről, eszközeiről kell gondoskodnunk és az emberiség gyökerestől megújhodik, a tökéletességnek eddig el nem képzelt fokáig emelkedik. Az emberiség eddigi hibáiért viszont a hagyományos nevelésnek, a közoktatásügynek hiányait tették felelőssé. Ostorozták, gúnyolták a régi iskolák elmaradottságát, természetellenes, lélekölő munkáját és a csalatkozhatatlanság meggyőződésével ajánlottak különféle merész újításokat. Ez volt a nagy pedagógusok és nagy pedagógiai áramlatok kora.

A felvilágosodás lehanyatlásával ez a nagy pedagógiai rajongás is alábbhagyott. A felvilágosodás túlzásai által méltán kiváltott reakció, majd az idealisztikus és romantikus irányok az érdeklődést egy időre más irányba terelték. Végül a mult század közepétől kezdve *Herbartnak* nagy következetességgel átgondolt és részletesen kidolgozott, egységes, összefüggő pedagógiai rendszere hosszú időre csaknem egyeduralkodóvá lett a legtöbb kultúrállam közoktatásügyében. Az ő hatására vált a pedagógia tudatossá, tervszerűvé, tudományosan megalapozottá. Ámde Herbart nevelő-oktatást végző iskolájával szemben egyes pedagógusok részéről nemsokára súlyos elégedetlenség merült fel, különböző újítási törekvések jelentkeztek, illetve az előző századok reformeszméi ismét felújultak. Ezekből a különféle újítási törekvésekből alakult ki azután a századforduló körül az a mozgalom, melyet *munkaiskolának* neveztek el és amely, főleg a világháború óta, lázas, szinte ideges reformvágyat keltett életre.

A munkaiskola névvel jelölt irányzat azonban korántsem olyan egységesen átgondolt és kidolgozott rendszer, mint amilyen Herbart pedagógiája. Inkább *gyűjtőnév,* amely alatt igen különböző, sokszor nehezen összeegyeztethető pedagógiai törekvések húzódnak meg és amelyekben sokszor alig van más közös, mint az u. n. *régi,* vagy *tanulóiskola* elítélése. Amit e negativum mellett pozitivumként óhajtanak, amit a régi helyébe újként állítani akarnak, arra nézve már igen különböző véleményekkel találkozunk még a munkaiskola híveinek táborában is.

Éppen ezért a munkaiskola mindvégig érthetetlen kaoszként áll azok előtt, akik abban egy határozott fogalmat, egységes rendszert keresnek. Ha tehát munkaiskoláról tisztább képet akarunk nyerni, analizálnunk kell azokat a főbb törekvéseket, melyek e névvel kapcsolatban jelentkezni szoktak.

A munkaiskolában első sorban a *felvilágosodás* pedagógiai eszméi éledtek újra. Így különösen a *pedagógiai naturalizmus*, melynek csúcspontja *Rousseaunál* található. Eszerint minden ember eredetileg, születésénél fogva jó és jó marad mindaddig, míg természete, hajlamai szerint fejlődik. Ezért nemcsak helytelen nevelés, hanem egyenest káros rombolás, valósággal lélekgyilkosság az az eljárás, amikor nevelés, oktatás ürügye alatt a gyermek eredeti hajlamait korlátozzuk. A helyes nevelésnek első sorban a gyermek lelkét kell behatóan tanulmányoznia és a gyermeki természet spontán megnyilvánulásait követnie. Tehát minden korban csak azt kell tanítanunk, ami a gyermek természetes tudásvágyát kielégíti, azt is lehetőleg a természet után, nem pedig mesterkélt, természetellenes eljárásokkal. A gyermeki lélek a tanulás közben jusson állandó aktivitáshoz és inkább a nevelő legyen passzív, aki csak lesi a gyermek természetes megnyilvánulásait, aktivitásának eredményeit és annak megfelelően alakítja környezetét, biztosítja a gyermek öntevékenységének külső feltételeit. Ebből folyik továbbá a játszva-tanulás jelszava, a gyermek minden megerőltetésének óvatos kerülése és az a dédelgető, szentimentális pedagógiai liberalizmus is, mely szinte csak térdre borulva engedi megjelenni a nevelőt a Gyermek Őfelsége előtt (Ellen Key, Gurlitt).

Nagyrészt szintén Rousseau naturalizmusára vezethető vissza az az irányzat is, mely *gyermeklélektani* vizsgálatok alapján iparkodik a gyermeknél bizonyos fejlődési korszakokat megállapítani és mindegyik korszaknak egy speciális érdeklődési kört tulajdonítani. Ennek alapján törekszenek ez irányzat hívei az oktatás anyagát és módszerét megadni (Decroly, Nagy László).

További tényezője a munkaiskola mozgalmának a *gyakorlatiasság, a hasznossági elv*, mely szintén a felvilágosodás pedagógiájának utilitarizmusára vezethető vissza. Eszerint az iskolát a gyakorlati élethez minél közelebb kell vinni és csak oly ismereteket kell tanítani, melyeknek a tanuló majd gyakorlati hasznát látja (filantropisták, pietisták). E hasznossági törekvésből és az iparnak a XIX. századbeli általános fellendülése nyomán kezdték a mult század végén különböző országokban, így nálunk is külön tárgyként bevezetni a *kézügyességi és kézimunkaoktatást* (Guttenberg, Láng). Majd *Pestalozzi* és *Fröbel* elveit felújítva iparkodtak a kézimunkát az általános nevelés és jellemképzés érdekében is mindjobban alkalmazni (Werkunterricht), sőt lehetőleg minden tárgy tanításába valamilyen módon a fizikai munkát belevinni (Lay, Scherer).

Majd egyesek a munkaoktatást összekapcsolják *szocialpedagógiai* törekvésekkel. Az egyéni munka helyett a közösségben végzett munka nevelő értékét hangsulyozzák és az iskolát osztályok helyett *munkaközösségekre* tagolják (Dewey, Montessori). Sőt az igazi *állampolgári nevelést* is a közösségben végzett munkával gondolják legjobban megvaló-

síthatónak (Kerschensteiner). Így került az egész iskola tantermek helyett műhelyekbe, mint amely inkább megfelel az állam kicsinyített másának.

Nem csekély hatással volt a munkaiskola elterjedésére a *marxizmus* is, mely minden érték egyedüli forrását a termelő munkában látja. Így alakult ki a szociáldemokrata és kommunista iskolákban a *termelő munka iskolája* (Blonsky, Bund entschiedener Schulreformer), ahol a munkát már nem csupán nevelő értéke miatt, hanem gazdasági javak termelése érdekében is alkalmazzák.

Más részről a munkaiskolát csupán *módszertani elvnek* tekintik (Rissmann), a fizikai munkát csak a szellemképzés eszközeként alkalmazzák. Amde a szellemképzést nemcsak a manuális munka szolgálhatja, hanem, sőt olykor még inkább a tiszta *szellemi tevékenység* is. Így terjed ki a munkaiskola elnevezés a szellemi tevékenységgel oktató iskolára is (Gaudig, nálunk már jóval előbb Salamon), ahol a manuális munka már nincs állandóan az előtérben, miként az életben is mindinkább a szellem helyettesíti a test munkáját.

Azonban a szellemi tevékenység terén is egyesek csak az *alkotó, teremtő munkának* tulajdonítanak igazi nevelő értéket, ahol a gyermek intuiciója, alkotó fantáziája és sajátos egyénisége kellőképen érvényesül. Az iskola legfőbb feladata e szerint az alkotó lelkület ápolása, az önmagából termelő tevékenység éltetése, a kezdeményező szellem nevelése (Ferrière, Lechnitzky, Domokosné.)

Ezeken kívül a munkaiskolához csatlakozik még néhány hasonló, főleg a gyermeklélektanra alapított elv, de ezen irányzat hiveinek vallják magukat sokan olyanok is, akiknél a munkaiskolát minden elvszerű megalapozás híján néhány *ötletszerű, új didaktikai fogás* jelenti, akiknél az a lényeges, hogy lehetőleg mindent másként csináljunk, mint eddig.

Az itt kianalizált sokféle elv és a belőlük vont következtetések, valamint a régi iskola módszerei is a munkaiskola irodalmában és gyakorlatában bonyolultan egymásba szövődnek. Hiszen a gyakorlatban egyik se alkalmazható egymagában következetesen. Így alakult ki azután a munkaiskolának olyan zavaros képe, ahol már ez irányzat hívei sem igen tudnak tájékozódni és egymást is alig értik meg. E zavarban egyesek oly módon próbáltak rendet, világosságot teremteni, hogy a munkaiskola különböző árnyalatait más és más névvel jelölték. Így jött létre a *cselekvő iskola*, a *tett iskolája*, *aktív iskola*, *alkotó iskola*, *munkáltató iskola*, az *öntevékenység iskolája*, az *élet iskolája*, *új iskola* stb. elnevezés. Amde ezekhez az elnevezésekhez se tapad határozott fogalom, ezeket is különféleképpen értelmezve és egymással felcserélve használják, ami által a zavar csak fokozódik. Így vált a munkaiskola a pedagógia történetének egyik legnagyobb hatású, de egyúttal leghomályosabb, legzavarosabb mozgalmává, melyet végül ma szinte mindenki a maga egyéni értelmezése szerint próbál magyarázni, alkalmazni és amellyel szinte minden pedagógiai reformtörekvés kapcsolatot keres.

Napjainkban e mozgalom mintha már az erjedés, a forrásállapot befejezéséhez ért volna. A valóban értékes elvek kezdenek leülepedni, de egyúttal kezd lehiggadni a munkaiskola iránti rajongás is, sőt egyes helyeken, főleg Németországban ellenhatásként valósággal ellenséges

hangulat kezd vele szemben kialakulni. Nálunk is kezdik már óvatosabban megítélni a munkaiskola jelentőségét. Még ez irányzatnak oly elszánt híve is, mint *Szenes* Adolf (A munkaiskola mérlege. A cselekvés iskolája, III. évf. 7—8. sz.) aggódva látja a munkaiskola körül fenyegető zavarokat és felelőssége tudatában bölcs mérséklettel iparkodik a jelentkező kinövéseket lenyesegetni, a munkaiskolát a „régi" iskolával bölcsen összebékíteni. Ma már talán meg lehet kísérlenünk azt a nehéz, sőt mondhatjuk merész feladatot, hogy a munkaiskolát az u. n. régi iskolával összehasonlítsuk és közöttük pártatlanul igazságot szolgáltassunk, megjegyezve, hogy a *„munkaiskola"* elnevezést itt mindvégig *gyüjtőnévként* használjuk a hasonló elnevezésű és törekvésű irányok egységes jelölésére.

A munkaiskola megbecsülhetetlen érdeme, hogy ismét óriás mértékben felfokozta az érdeklődést a pedagógiai problémák, főleg a didaktika, a módszertan kérdései iránt. Felrázta a nevelői lelkiismeretet, a pedagógiai felelősségérzetet, mely nem elégszik meg kényelmes, hagyományos eljárásokkal, hanem megalkuvás nélkül keresi a nevelés, az oktatás jobb, eredményesebb útjait. El kell ismernünk, hogy az u. n. munkaiskolákban a legbuzgóbb, szinte fanatikus pedagógiai tevékenység folyik, ahol a tanerők sokszor szó szerint véve erejüket meghaladó pedagógiai tevékenységet végeznek és minden tiszteletet megérdemel az a nagy lelkesedés, mely ez irányzat híveit áthatja.

Ezzel szemben igen nagy hibája a munkaiskolának, hogy az oktatás terén a legnagyobb zavart, bizonytalanságot keltette. Elismerten kiváló, régi tanerők is meghökkenve, tanácstalanul állnak, mikor a munkaiskola új módszerének, mint az egyedül helyesnek és korszerűnek alkalmazását kívánják tőlük. Meginog bizalmuk eddigi jól bevált eljárásukkal szemben, az új pedig csak érthetetlen kaoszként áll előttük nem egészen saját hibájukból. Így azután bizonytalanul, tétován, elkedvetlenedve folytatják munkájukat. Másokat viszont talán éppen e misztikus homály vonz, avagy éppen csak divatból csatlakoznak a munkaiskola híveinek táborához. Hiszen a munkaiskola ma kétségtelenül pedagógiai divat, a divatot pedig illik követni akár értjük, helyeseljük, akár nem, mert különben mint ósdi múmiákat kinevetnek, lesajnálnak. Így azután a munkaiskola cégére alatt sok helyen valóságos pedagógiai kuruzslás folyik, amit olykor fölényesen a modern pedagógia vívmányaként mutogatnak és a még tájékozatlanabbak buzgó lelkesedéssel le is másolnak.

Amellett a munkaiskola harcias irányzat is, mely a maga elveivel szemben dogmatikus elfogultságot, ellenfelei iránt viszont nagyfokú türelmetlenséget és támadókészséget mutat. Mivel pedig a negatívumban, valaminek a tagadásában mindig könnyebb megegyezni, mint a helyébe állítandó pozitívumokban, valami ellen mindig könnyebb hangulatot kelteni, pártot teremteni, mint valami mellett, így a munkaiskola táborának is legfőbb összetartó eleme a közös ellenfél, a *„régi iskola"* elleni harc. E közös céltáblába kíméletlenül lövik a legkeményebb kritika nyilait, de annál érzékenyebbek, ha saját működésüket éri bírálat. Meg vannak győződve, hogy az ő módszerük nemcsak a legjobb, hanem az

egyedül jó és minden más nemcsak tökéletlen, hanem egyenest káros, veszedelmes.

A munkaiskola egyes rajongói saját iskoláikról a legnagyobb dicsérettel nyilatkoznak, ahol minden gyermek határtalanul tudományszomjas, találékony és iskoláskorának néhány éve alatt képes magától rájönni olyasmikre, amiken az emberiség legnagyobb elméi évezredeken át hiába törték a fejüket. A tanerők is itt csupa tökéletességek, mintaképek. Ezzel szemben a régi iskoláról a legsötétebb képet festik, mint ahol csak üres, értelmetlen szajkózás folyik, kaszárnyafegyelem uralkodik, amibe a tanulók belefásulnak, elkedvetlenednek, az önálló gondolkodásról leszoknak és végül elbutulva, tanítóik nélkül gondolkodni is képtelen lényekként hagyják el az iskolát. Ennek az iskolának tanerői csupa karikatúrák, lélekgyilkosok, gyermekhóhérok.

Még egy 1934-ben megjelent, egyébként sok érdekes gondolatot tartalmazó magyar pedagógiai munka előszavában nem kisebb tekintély, mint *Ferrière* is úgy nyilatkozik a régi iskoláról, mint amely legfeljebb arra jó, hogy „sok ismerettel rendelkező, de társadalmi érték nélküli egyéneket termeljen, valójában azonban aláássa és észrevétlenül tönkreteszi a faj életerejét." „Dolgoznak ezekben az iskolákban ?" — kérdi. „Nem", — hangzik a kategórikus felelet — mert „a robotmunka nem igazi munka!" Minden ilyen munka : „időveszteség. Sőt több : lelki deformálás, tehát valóságos baj."

Ilyen kemény kritikák hallatára megdöbbenve kellene arra eszmélnünk, hogy néhány évtizeddel ezelőtt mi is ilyen elmesorvasztó, lélekdeformáló iskolába jártunk, ahonnan csak gondolkodásra képtelen, társadalmilag értéktelen egyének kerülnek ki. De vigasztalhat bennünket az a tudat, hogy hiszen a munkaiskola fanatikusai is valamikor iskolatársaink voltak és ugyanilyen iskolából került ki a mult század sok elméleti és gyakorlati lángelméje is. Azt pedig már csak nem lehet tagadni, hogy a kultúra a mult század folyamán, tehát a munkaiskola elterjedését megelőzőleg is óriási lépésekkel haladt előre, ami nem éppen a legroszszabb bizonyítvány ama „régi" iskoláról. Viszont arról sincs tudomásunk, hogy a munkaiskolának immár több évtizedes multja után tanítványainak ezrei Übermenschekként emelkednének ki a régi iskola neveltjei közül. Épígy nem tudjuk azt sem, hogy hány faj pusztult már ki a munkaiskola hiányában és, hogy ma valóban egyes fajok életereje hanyatlást mutat, azért talán mégsem a régi iskola felelős.

Minden esetre túlzott fontosságot tulajdonítanak az iskolának, illetve az iskola régi vagy új szellemének azok, akik úgy gondolják, hogy ettől függ az egyének, sőt egész fajok minden boldogulása, egész életereje. *Az iskola minden esetre sokat tesz, de nem mindent,* amint ezt tévesen már a felvilágosodás pedagógusai is gondolták.

Nem akarom azonban fehérre mosni a szerecsent. Nem állítom, hogy régen minden jó, kifogástalan volt. Bizonyára akadtak a multban tanárok, akiknek tanítása legalábbis igen közel állott a munkaiskola által méltán ostorozott üres szajkózáshoz, verbalizmushoz. Ilyesmire sokszor akarata, jobb belátása ellenére is vetemedett az a tanár, akit pl. latin-görög szakos oklevéllel hirtelen természetrajznak, vagy matematikus-fizi-

kus létére görögpótlónak tanítására osztottak be. És — hiszen emberek vagyunk — bizonyára voltak régebben is kényelmes, hanyag tanárok, akik azon kívül, hogy tanári fizetést húztak, vajmi csekély pedagógiai munkásságot fejtettek ki. De gondoljuk el, mit vinnének véghez ilyenek egy modern munkaiskolában?

Nem valószínű azonban, hogy az üres szajkózást, verbalizmust, szeretetlen ridegséget bármelyik tanárunk is elvszerűen, pedagógiai meggyőződésből alkalmazta volna. És éppen a munkaiskola hívei közül is sokan hangoztatják, hogy a multban szintén voltak kiváló pedagógusok, sőt olyanok is, akik már a munkaiskolától megkívánt egyes elveket tudatosan alkalmazták. Hiszen újabban mindinkább emlegetik, hogy a munkaiskola nem egészen parvenü jövevény, hanem századokra visszamenőleg ki lehet mutatnunk őseit. Ámde — mondják — régebben egyes kivételek voltak jó, a munkaiskola elveit ösztönszerűen megérző tanárok, az iskola hivatalos szelleme, az *intézményes régi iskola* mégis a verbalizmus, a szajkózás szolgálatában állott.

Hogy mennyire tartható fenn ez a vád, annak elbírálására végigtanulmányoztam az összes rendelkezésemre álló *hivatalos utasításokat.* Találtam is olyant, melyre talán a maga egészében ráillik az u. n. „régi iskola" jellege. Ámde ez valóban régi időből, még a XVIII. századból származik. T. i. közoktatásügyünk első intézményes rendezőjének, az 1777. évi *Ratio Educationisnak* hivatalos módszerét jogosan illethetjük az emlékezetterhelő verbalizmus vádjával. Azonban az Erdély számára 1781-ben kiadott *Norma Regia* már nyomatékosan hangsúlyozza, hogy nem szabad az emlékezetet feleslegesen megterhelni, hanem inkább az értelmet kell fejleszteni és a tanulókat kezdettől fogva gondolkodásra, az összefüggések kutatására kell nevelni. Tehát iskoláink hivatalos szelleme elég régen, már jó másfél századdal ezelőtt pálcát tört az emlékezetterhelő verbalizmus felett és az azóta kiadott hivatalos utasítások mindjobban távolodnak attól. Közoktatásunk törvényes rendezése óta megjelent tantervi utasításokban pedig már sokszor szószerint megtaláljuk amaz elveket, melyek elismeréséért a munkaiskola hívei még ma is hevesen harcolnak. Ennek igazolására az alábbiakban csak néhány példát óhajtok idézni.

A VKM. által 1886-ban kiadott „*A gymnasiumi tanitás terve s a reá vonatkozó utasitások*" általános utasításai között a következőket olvashatjuk: „Óvatos tartózkodással semmit sem szabad [a tanárnak] elvonnia növendékei *önmunkássága* elől, úgy hogy maga semmit se végezzen, amit valamely tanuló által szintoly helyesen és jól elvégeztethet. Tanítása inkább célok kitűzésében álljon, melyek megoldásában a tanulóifjúság szellemi erejét edzi, értelmét fejleszti". (36. l.) Ugyanezt tartalmazza az 1903. évben 43,381 sz. miniszteri rendelettel kiadott gimnáziumi tantervi utasítás is, hogy az újabbakat ne említsük.

A VKM. 1905. évi június 16-án 2202 eln. sz. rendeletével kiadott „*Tanterv és utasitás az elemi népiskolák számára*" pedig a következőket mondja: „Az Utasítás erősen hangsúlyozza, hogy amennyire lehet és szükséges, vezessük a gyermekeket a *szabadba*, hogy igazán a dolgok szemléletéből indulhasson a tanítás. Formai tekintetben pedig legfőbb,

hogy *önmunkásságra* szoktassuk a gyermek eszét." (9. l.) Az iskola — mondja tovább az utasítás — a testi ügyességet is fejlessze, cselekedtessen: „A *cselekedtetés* az elméleti tanítást is a legelevenebb, leggyümölcsöztetőbb módon szolgálja. A legsúlyosabb feladatokat rója azonban a tanítóra az egész methodika legfőbb elve, az, hogy a gyermeket *szellemi önmunkásságra* szoktassuk . . . Ez kizárja, hogy az ismereteket készen adjuk át növendékeinknek. Nekik maguknak kell dolgozniok, hogy megszerezzék őket." (86. k. l.)

Az 1911-ben kiadott „*Tanterv és utasítások az állami elemi iskolai tanító- és tanítónőképző-intézetek számára*" általános része szerint a tanítás „a tanárnak és az osztálynak közös, együttes, egységes, meg nem bontható *cselekvése*. Az elemi iskolán kezdve, a középfokú iskolákon végig minden ésszerű tanítás az . . . Akár az egyik, akár a másik fél részéről a *passzivitás ki van zárva* . . . A tanár legfőbb feladata ennek a munkának vezetése, irányítása, felügyelete." Helyteleníti az utasítás az ex kathedra prelegálást, a tankönyv vagy iskolai jegyzet szövegének betanulását stb.

Amit az utasítások *általános része* megkíván, természetesen fokozott mértékben hangsúlyoz olyan tárgyaknál, ahol ezek az elvek különösen alkalmazhatók, mint a *mennyiségtanban* és a *természettudományi tárgyakban*. De hasonló elvek megvalósítását kívánják az utasítások az olyan tárgyaknál is, melyek tanítási módszere egyébként a tárgy természeténél fogva inkább csábít az u. n. „régi" módszerhez. Így az 1903. évi 43.381 sz. miniszteri rendelettel kiadott „*Utasítások a gimnázium tantervéhez*" a *történet* tanítására nézve a következőket írják elő: „A tanár és a tanulók *együttműködésének* folytonosnak kell lennie a tanítás minden szakán és fokán keresztül. A tanár nem érheti be az osztály *passzív érdeklődésével* . . . nagy hibát követ el, ha a főiskolai prelegálás utánzásába téved, osztályának puszta figyelmével megelégszik és *tevékeny foglalkoztatásával* épen nem gondol vagy azt lanyhán veszi." (184. l.)

Az újabb tantervi utasítások természetesen mind világosabban domborítanak ki olyan elveket, melyeket a munkaiskola követel. Így a VKM. 1434 eln. sz. rendelete által 1927-ben kiadott „*Tanterv és utasítás a polgári fiúiskolák számára*" általános részében előírja, hogy „A *gépies tanulás teljes mellőzésével* gondolkodást és megértést, ügyességet és öntevékenységet kell fejlesztenünk." (35. l.) A növénytan, állattan és természettan tanításánál alkalmazott elvek pedig valóban alig hagyhatnak kívánnivalót a munkaiskola hívei részéről.

Az iskola *intézményes szelleme* tehát már legalábbis fél évszázad óta éppen az ellenkező elveket írja elő, mint amivel a munkaiskola hívei a régi iskolát vádolják és a hivatalos utasításokban már nagyapáink idejében megvalósultak olyan elvek, amikért még most, az unokák idejében is újítókként harcolnak a munkaiskola hívei. Ez pedig olyan anakronizmus, mintha ma — mondjuk — a jobbágyság intézménye ellen küzdenénk. A munkaiskola harcias hívei tehát nyílt kapukat lövetnek és keresztes hadjáratot hirdetnek fiktív ellenség ellen, amelyet éppen olyannak alkotnak, hogy könnyen legyőzhessék. Mert olyan karikatúra-iskola,

amilyennek a régi iskolát festik egyesek, inkább csak a fantázia terméke és intézményesen már régen eltemették.

Nem állítom ugyan, hogy az oktatásnak intézményes szelleme a gyakorlatban is mindenütt megvalósult volna, de ennek az az oka, hogy egyes tanerők nem sokat törődtek a hivatalos utasításokkal. Az ilyen tanerőket tekintve pedig valóban közömbös, hogy iskolánk régi vagy új szellemű-e, sőt a rossz tanerők egy modern munkaiskolában bizonyára még rosszabbul tanítanának és munkájuk még nehezebben ellenőrizhető volna, mint a régi iskolában.

Mindezek szerint a mérsékelt szellemben dolgozó munkaiskola és a tantervi utasításokat becsületesen végrehajtó u. n. régi iskola között inkább csak elnevezésben van különbség, nem pedig működésükben, mint ezt újabban a munkaiskola egyik előharcosa, *Loschdorfer* is elismeri. (Orsz. Polg. Isk. Tanáregyesületi Közlöny 1933. 241. kk. l.) Ezért sokkal helyesebb a munkaiskola nevét mellőzve egyszerűen az utasításokra hivatkoznunk, ami világosabb, határozottabban érthető, míg a munkaiskolának, mint új pedagógiai találmánynak szorgalmazásával csak sokatmondóan keveset értünk. És aki idáig az utasítások szellemében jól tanított, nyugodt lehet, hogy a mérsékelt szellemű munkaiskola követelményeinek is kellő mértékben eleget tesz.

Ámde — merülhet fel az ellenvetés — éppen az a kérdés, vajjon ez a „mérsékelt" munkaiskola valóban a helyes értelemben vett munkaiskola-e? Folyik-e ott annyi és olyan munka, mely megérdemli a munkaiskola elnevezést? Ezzel azonban olyan problémához értünk, mely körül — mint láttuk — a munkaiskola táborában is a legeltérőbb véleményekkel találkozunk. Ezért most kívánatosnak látszik, hogy kritikai mérlegelés alá vegyük a munkaiskolával kapcsolatos elveket.

A munkaiskola a *testi munka* pedagógiai felkarolásával kezdte meg hódító hadjáratát és még mindig sokan iparkodnak minden alkalommal testi munkát beleerőltetni az oktatásba, hogy ezzel annak munkaiskola jellegét biztosítsák. A testi munkának megbecsülése, nevelő értékének felhasználása megfelelő helyen és mértékben nem is kifogásolható, hiszen az ember nemcsak lélek, hanem test is. Ámde ne felejtsük el, hogy az ember magasabbrendű része mégis szellemi lelke. Ez különbözteti meg az állattól, ez irányítja a testet is. A legügyesebb kéz is tehetetlen megfelelően művelt ész nélkül, viszont kellő szellemi műveltség csaknem minden testi munkát pótolhat. Ma pedig, amikor a testi munkát minden téren a szellemi munka kezdi helyettesiteni, anakronizmus volna a testi munka túlzott erőltetése az iskolában. Hiszen a szellem nélkül végzett testi munka úgyis csak utánzás, az igavonó jószág vagy a gépek munkájához hasonló igazi robot, aminek semmi esetre sincs több nevelő értéke, mint a szavak szajkózásának. Tehát a testi munka önmagában nem jelent pedagógiai szempontból feltétlen értéktöbbletet; *nemcsak tanulás, hanem testi tevékenység is lehet pedagógiailag értéktelen.*

Alapjaiban téves az a felfogás is, hogy csak a testi munkával kapcsolatos tanulás nyújt igazi ismereteket. Ne felejtsük el, nogy a görög nép minden fizikai munkát, mint szabad emberhez nem méltó *banauziat* talán valamennyi népnél jobban megvetett, eszménye a tiszta szellemi,

isteni tevékenység, az *elmélkedés* volt. Mégis a görög nép minden idők legnagyobb kultúrnépe és minden esetre inkább tekinthető ideálnak, mint korunk örökösen furó-faragó sofőrtípusa.

Felesleges tehát a testi munkának erőltetése tisztán *szellemtudományi* tárgyaknál csupán azért, hogy tanításunk munkaiskola jellegű legyen, mint pl. az osztályban német órán birkózást rendeztetni a „ringen" ige tanulásánál. A *dramatizálások* is igen sokszor erőltetettek és nevetségbe fulladnak.

Még a *reális* tárgyaknál, illetve *kisérleti* tananyagnál is csak akkor végeztessünk testi, manuális munkát, ha annak pedagógiai értéke valóban indokolható. Ne célnak, hanem *eszköznek* tekintsük a munkát, amelyet csak addig használunk, míg a célt másnál jobban szolgálja. Téves általánosítás az a felfogás is, hogy a gyermekeket természetüknél fogva csak a tevékenység érdekli és irtóznak a passzív befogadástól. Hiszen akárhányszor örömmel abbahagyják a tevékenységet erre a felszólításra: „Na, gyerekek, most valami érdekeset fogok mesélni!" *Nemcsak unalmas recipiálás, de unalmas, lélekölő munka is van, amint mindkettőt lehet érdekessé is tenni.*

Túlzásnak kell minősítenünk azt a törekvést is, hogy a kisérleti tárgyaknál *minden kisérletet* a tanár helyett a tanulók végezzenek. Hiszen nem egy kisérletnek didaktikailag értékesithető, demonstrativ elvégzése még a szaktanár rátermettségét is próbára teszi. Ha ilyeneket a gyakorlatlan tanulók, sokszor primitiv eszközökkel végeznek, rendszerint csak félig-meddig sikerült, homályos jelenség jön létre, amiből a tanulók semmit se látnak tisztán, határozottan és végül csak a tanár szavára hiszik el, hogy minek is *kellett volna* jelentkeznie. Ilyesmiből a tanulók csak arra nevelődnek, hogy homályosan látott, felületesen értett, zavaros megfigyelésekre építsék tudásukat. Utólag, a tanár világos bemutatása után gyakorolhatják az ilyen nehezebb kisérleteket is a tanulók otthon vagy az iskola laboratóriumában, de ne akarjunk mindent a tanulók kisérletezéseivel felfedeztetni. Egyébként a kommandóra végzett kisérletek nagyon is távol esnek az igazi felfedező tevékenységtől, a kutató munkától.

Ma már különben a munkaiskola híveinek nagy része nem is tulajdonít túlnagy pedagógiai értéket a testi, manuális munkának. Annál inkább szorgalmazzák azonban az *öntevékenységet*, az *alkotó munkát*, amin első sorban *szellemi munkát* értenek. Valóban rá is kell nevelnünk a gyermeket arra, hogy saját munkája és töprengése útján is tudjon minél több új ismeretet szerezni. Ámde itt se mehetünk bizonyos határon túl. Hiszen a felnőttek is kénytelenek legtöbbször más úton, könyvből vagy mások közlése által gyarapítani ismeretüket és nem várhatjuk a gyermektől se, hogy minden szükséges ismeretét magától szerezze meg. Érthetően meddő marad a tanár verejtékes erőlködése, amikor pl. a Descartes-Snellius-féle fénytörési törvényt akarja a tanulókkal kitaláltatni.

E téren sokan azért esnek túlzásba, mert nem ismerik a *didaktikai* és a *heurisztikus módszer*, vagyis az *oktatás* és a *kutatás* módszerének lényeges különbségét. Más módszerrel kell az új igazságokat kutatnunk és másként a már ismert igazságokat közölnünk. Nem taníthatjuk pl. a történelmet levéltári vagy valamely nyelvet nyelvészeti kutatások végez-

tetésével, amint hiába próbálnók utánoztatni a fürdőben heurékázó Archimedest vagy a fejére esett almán elmélkedő Newtont. Ellenben kitűnően megtaníthatjuk Archimedes törvényét a hidrosztatikai mérleggel, aminek bizonyára hírét se hallotta a kiváló görög bölcs, a gravitáció törvényét pedig szépen meg lehet értetnünk Cavendish vagy Eötvös ingájával, amit viszont Newton távolról sem ismert.

De túlzott önérzetre is nevel és az igazi kutatásról teljesen ferde képet terjeszt az, ha a gyermekkel elhitetjük, hogy az ő inkább játékszerű kutatgatása mindjárt tudományos értékű búvárkodás. Ha egy 8—10 éves elemistát megbízunk a város vagy városrész történetének *„kutatásával"* és az ifjú történettudós a nagyméniktől és házmester bácsiktól néhány kétes adatot összeszedve azokból a szülők, esetleg az egész rokonság segítségével „tudományos" értekezést állít össze az osztály számára, könnyen azt képzeli, hogy ilyesféle módszerrel jött létre pl. a Hóman-Szekfű-féle történelem is. Játéknak, tanulságos szórakozásnak mindez nagyon jó és értékes lehet, de ne nevezzük *tudományos kutatásnak* és annak eredményét ne állítsuk be kétségtelen tudományos igazságként.

Szellemi öntevékenység általában csak a *spekulatív tananyagnál* alkalmazható. Tényeket kiokoskodni vajmi nehéz. Láttam pl. cselekedtető történettanítást, ahol a tanár nagy erőlködéssel iparkodott kiokoskodtatni még azt is, hogy ki volt Mohamed utóda. Az ilyesmit természetesen csak azzal a módszerrel „találhat ki" a tanuló, hogy vagy lopva kikeresi a tankönyvből, vagy pedig otthon már előre elkészül. Ezt pedig aligha nevezhetjük különleges értékű módszernek.

De további veszéllyel is jár, ha a gyermeket arra neveljük, hogy mindent inkább higyjen a maga jól-rosszul végzett kutatásainak, mint a megbízható szakemberek közlésének. Ezzel ugyanis aláássuk a legfőbb nevelő eszköznek, a *tekintélynek* alapjait. Ugyanígy a tekintélyt és a fegyelmet rombolja az is, ha a tanulók a tanár egy mondatát se tudják végighallgatni belefecsegés nélkül. Korunk pedig elsősorban olyan egyéneket kíván, akik tudnak *tekintélyt tisztelni és fegyelmezetten viselkedni.*

A munkaiskola fanatikusai a tantermeikben uralkodó állandó zajt, izgést-mozgást a *lázas munka* jeleként szokták ugyan magyarázni, pedig ez sokszor éppen a komoly szellemi munka akadálya és a fegyelmetlenség jele. Főleg népesebb osztályokban képtelenség így eredményt elérni. Erre ugyan azt szokták felelni, hogy népes osztályokban semmiféle módszerrel se lehet eredményesen tanítani. Pedig hányan vagyunk, akik 60—80-ad magunkkal is tanultunk egy osztályban és talán nem egészen eredménytelenül. Természetesen nem a fecsegtető módszerrel, mert minden esetre másként kell tanítani a kisebb és másként a nagyobb létszámú osztályban.

Sokan túlzott eredményt várnak a *munkacsoportok* alkotásától. Ilyen csoportos foglalkoztatás indokolt lehet főleg olyan munkánál, amit nem végezhet mindenki külön (pl. eszközök híján vagy a munka nagysága miatt). Ilyen csoportmunkánál legfőbb érték a *munka megszervezése*, tehát ezt is lehetőleg a tanulók végezzék el egymás között. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagynunk, hogy a sok csoportos munka könnyen leszoktathat éppen az öntevékenységről, az *önálló cselekvésről.* A

gyengébbek könnyen ráhagyják magukat az erősebbekre és elszoknak attól, hogy valamit önállóan, támogatás nélkül végezzenek. Ezért végzetes hiba volna a csoportmunkákat túlzásba vinni vagy pláne az egész oktatást erre alapítani. Egyes tevékenység pedig lényegénél fogva kizárja a közös munkát. Pl. a kollektív drámaírás, amit egyik rendkívüli lelkesedéssel működő iskolában láttam, valójában meghamisítja a drámaírás lényegét.

Kétségtelenül helyes és fontos elv a *gyermek természetes hajlamainak* figyelembe vétele is. Ámde ez csak egyik szempontja az oktatásnak és súlyos egyoldalúságba esnénk, ha mindent óvatosan kerülnénk, ami a gyermek hajlamaival nem egyezik. Egyrészt ugyanis a gyermeknek nemcsak azt kell tanulnia, ami érdekli és akkor, amikor érdekli, illetve nemcsak arra van és lehet szüksége, ami iránt érdeklődik. Ugyan hány gyermek találja érdekesnek pl. az egyszeregyet és mégsem kerülhetjük el ennek beszajkóztatását mindjárt a számtantanítás kezdetén. Másrészt az élet se mindig törődik hajlamainkkal és sokszor azok megtagadását, legyőzését követeli. Amelyik iskola tehát erre nem nevel, az nem állíthatja, hogy az *életre* nevel.

Tehát a munkaiskolával kapcsolatban hangoztatott elvek csak okkal-móddal, mérsékelten alkalmazhatók és hiba volna azokat túlzásba vinni, mesterkélten, öncélként alkalmazva egészen újszerű tanítást erőszakolni. Másrészt épúgy megfelelőek módjával és a maguk helyén alkalmazva az u. n. régi iskola hagyományos tanalakjai is és nem szabad azokat túlhaladott, idejemult ósdiságokként teljesen elvetnünk.

Még a sokat ócsárolt *előadó tanalak* is bizonyos helyen a legmegfelelőbb lehet. Amikor a történelemtanár annyira kárhoztatott közlő előadása után a tanulók könnybelábadt szemekkel, lelkük mélyéig meghatva és napokra lenyűgöző élményekkel eltelve hagyják el az iskolát, az ilyen történettanításnak bizonyára nem csekélyebb az értéke, mint ha a történelemórán jól-rosszul sikerült rajzolgatással és dramatizálással darabokra törjük az egységes történeti szemléletet. Ne felejtsük el, hogy a gyermeknek fantáziája is van, a fantázia pedig oly magasságokba tör, ahová a kéz munkája, a tapasztalás már nem követhetik.

Az *előadásból* és *könyvből* való tanulás legalább is annyira az ember természetéből fakadó ősi módszer, mint a munka útján való tanulás és az iskolán kívül most és mindenkor ez uton szerzi ismeretei javát a kultúrember. Erre nevelnie kell az iskolának is. A munkaiskola fanatikusai se szokták értéktelennek tartani az egyetemi tanulmányokat, ahol pedig nagyrészt még középkori módszerű prelegálás folyik.

Igaz, hogy ilyen úton csak ismereteket közlünk, csak „tömjük a fejet", ámde a *materiális képzés* is szükséges, mert nélküle a *formális képzés* se valósítható meg. Ha a régi iskolának hibája volt, hogy túlságosan kedvezett a materiális képzésnek, a munkaiskola egyes irányai viszont méltán vádolhatók az egyoldalú formális képzéssel. Amint értéktelen a meddő tudáshalmaz, épúgy értéktelen az észnek folytonos köszörülése megfelelő anyag nélkül, amin használatba vehetnénk az élesre fent szerszámot. ***Különösen helytelen pedig a sokattudásnak és az életrevalóságnak ellentétként való szembeállítása.***

A középkor óta a tanítás anyagi és formai részének jelentősége kétségtelenül eltolódott az utóbbi javára. Míg régebben könyvek szűkében a művelt ember kénytelen volt egész könyvtárra menő adathalmazt fejben tartani, a könyvnyomtatás elterjedése óta ez mindinkább nélkülözhetővé vált. A mai kultúrember feje könyvtár helyett inkább telefonközponthoz hasonlítható, amely gyorsan és biztosan tud kapcsolni az adatok lelőhelyéhez. Vagyis ma aránylag kevesebb adatot kell állandóan pontosan fejben tartanunk és többet elég csak nagyjából, hozzávetőlegesen tudnunk úgy, hogy szükség esetén hamarosan megtalálhassuk. Másként lehetetlenség is volna a folytonosan és óriás arányokban gyarapodó ismeretanyaggal megbirkóznunk. Hiszen a tudományos munkákat legtöbbször még szerzőik se tudják kívülről. Bizonyos ismeretanyagnak részben pontos, részben nagyvonalú tudása azonban mindenkor szükséges és pedig annál inkább, minél alapvetőbb tudásanyagról, tehát minél alsóbbfokú iskola tananyagáról van szó.

Ezért az alsó- és középfokú iskolák minden osztályában elengedhetetlen követelmény a pontosan előírt művelődési anyag közlése. Enélkül mérhetetlen zavarok állnának be a közoktatásügyben, mert nem tudhatnók, hogy valamely osztály elvégzése után a tanulóktól milyen ismeretanyagra számíthatunk. Így a tanulók ismerete az iskola elvégzése után rendszertelen, hiányos maradna, amellett nehéz volna ellenőrizni a tanító munkáját, illetve a tanítás eredményét, ami egyes tanerőket könnyelműségre, vagy szemfényvesztő produkciókra csábítana. Ezért az iskola nem engedhet a *kötött tantervből* és nem szolgáltathatja ki a tanítás anyagát a tanító és a tanulók önkényének, bármily előnyei lennének is egyes kivételes esetekben a *szabad tantervnek*, amit a munkaiskola bizonyos irányzata kíván.

Mindezek után arra a következtetésre jutunk, hogy az u. n. régi iskola és a munkaiskola eljárásai megfelelő helyen és mértékben egyaránt alkalmazhatók sőt alkalmazandók is. Most még az a kérdés van hátra, hogy mi a kellő mértéke és helye ezek alkalmazásának, melyik módszert *mikor* és *milyen mértékben* kell alkalmaznunk?

E kérdésre legáltalánosabban a következőket felelhetjük: *Mindent éppen úgy kell tanítanunk, hogy azt a legrövidebb idő alatt, legkevesebb fáradsággal és legjobban megtanulják a tanulók.* Más szóval, mellőzzünk minden olyan eljárást, aminek eredménye nem áll arányban a rá fordított idővel vagy fáradsággal, aminek célját más módon könnyebben, rövidebben époly jól vagy még jobban el lehet érni. Ezt kívánja a ma már minden téren, így a pedagógiában is szükséges racionalizálás elve.

E három tényezőnek, a gyorsaságnak, könnyűségnek és a minőségnek maximuma azonban sokszor nem egyeztethetők össze egymással. A leggyorsabb tanulási módszer ugyanis rendszerint túlságos fárasztó vagy kevésbbé jó eredményt ad, viszont a könnyű, játékos tanulás túlságosan elnyújthatja a tanulás idejét é. i. t. Követelményünk tehát e három szempont, az idő, a fáradság és a minőség szempontjából nem a *maximumra*, hanem az *optimumra*, vagyis az együttesen legkedvezőbb eredményre vonatkozik. *Aránylag legrövidebb idő alatt, aránylag legkönnyebb munkával, aránylag legjobb eredményre kell törekednünk.*

Már most melyik az az *optimális módszer*, amellyel ennek a követelménynek eleget teszünk? *Egyetlen* ilyen eljárást nem jelölhetünk meg, ezért sokszor nagy hibába esnek az *egy módszer* imádói, akik egyetlen *methodus omnes omnia docendi*-re esküsznek és pl. a manuális munkát egyaránt alkalmazzák a fizika vagy a történelem tanításánál. Az alkalmazandó optimális tanítói eljárás ugyanis függ a *tanítás anyagától*, a *tanító egyéniségétől*, a *tanulóktól*, az *osztály létszámától*, a *rendelkezésre álló időtől* stb. Így megkülönböztethetünk *narratív*, *demonstratív*, *spekulatív*, *aktív* tantárgyat, illetve tananyagot, tanítói egyéniséget, tanuló- és osztály-tipusokat stb., a szerint, hogy az előadás, a szemléltetés, az okoskodás vagy a cselekedtetés vezet optimális eredményre. A választott eljárás helyességét pedig az *eredmény* dönti el, mert a módszer nem cél, hanem mindig csak eszköz a kívánt eredmény eléréséhez.

Az ilyen elvek szerint működő iskola talán nem lesz tipikusan munkaiskola, de bizonyára *jó iskola* lesz. És végeredményben nem *munkaiskolára* vagy *régi iskolára*, hanem egyedül *jó iskolára* van szükségünk.

Korunk hajlandó a *munkát*, a *cselekvést* túlbecsülni, legfőbb, szinte egyedüli értéknek tekinti. A folytonos sürgés-forgás, a πολυπραγμοσύνη azonban könnyen a lélek mélyebb életének elsekélyesedésére vezet. Éppen ezért a *cselekedtető nevelés* mellett szükséges az *elmélkedtető*, *kontemplatív pedagógia* is, mert sok nagy érték van, amit cselekvéssel sohasem érhetünk el.

Somogyi József

Foerster pedagógiai rendszerének alakulása

(Első közlemény).

A SZEMÉLYISÉG ELEMZÉSE.

F. W. Foerster legújabban Svájcban megjelent művei alkalmat adnak arra, hogy élete művét áttekintsük és szellemi arcképét, legalább néhány vonásban megrajzolhassuk. Különösen a *Régi és új nevelés* (Alte und neue Erziehung, 1936) című összefoglaló munkája ösztönözheti a neveléstudomány kutatóját a fentebb érintett áttekintésre: nemcsak azért, mert ez a munka újra összefoglalja Foerster régebbi, alapvető gondolatait és ez az összefoglalás gondolatrendszerének gyújtópontjait még mélyebbről eredő tűzzel hevítve adja elénk, hanem azért is, mert ebben a könyvében eddigelé nem tárgyalt, távolabbi kérdésekre is kiterjeszkedik. Hozzájárul ezekhez az indítékokhoz még egy sajátos személyi körülmény is. Ez az, hogy a nagy morálpedagógus jelenleg a számkivetés keserű kenyerét eszi.

Ez a helyzet sokban hozzájárulhatott Foerster stílusművészetének ahhoz a végső elmélyüléséhez, drámai erejének azon fokozódásához, amely legújabb műveit oly tápláló olvasmánnyá teszi, hogy csak a dolgok legerősebb lényegszemléletéhez szokott olvasó tudja őket a szuggesztív elragadtatás veszélye nélkül olvasni. A prófétai

stílus aforizmákban haladó gondolatmenete eddig is jellegzetes sajátsága volt szerzőnk műveinek; a legutóbbiak pátosza azonban minden eddigit fölülmúl. S ennek nem csekély meggyőző ereje van; a kevésbbé kritikus olvasót könnyen rabul ejtik az egyoldalúságukban is vonzó gondolatok; viszont épen ez a lelki beállítottság, az emberért, emberiségért s a nevelés tiszta eszméjéért való nagyvonalú élet, mikor magyarázatát adja az igazi eszményi nevelőszemélyiségnek, ugyanakkor közelebb hozza értelmünkhöz azt a problémát is: miért van az, hogy a legnagyobb nevelők írásai nem juthatnak el az exakt tudomány magaslatára? Foerster gondolatvilágát talán legmélyebb alapjaiban ragadjuk meg akkor, ha a fentebb említett jelenségeken túl megkeressük műveinek *világszemléleti alapjait* s ezeknek a pedagógiai állásfoglalásokhoz és rendszerhez való viszonyát. Minden igazi nevelőt az emberiség tökéletesítésének gondja és szenvedélye emészt; minden igazi nevelőt, különösen a legnagyobbakat az emberiség végső értékei és eszményei kötnek és nyügöznek le; s ilyen valódi, lelkének legmélyéről a nevelés eszméjének élő írót látunk Foersterben is. Az ilyen íróknak és az ilyen gyakorlati nevelőknek valóban van — még pedig a szó legnemesebb értelmében vett — „világnézetük", azaz van összefoglaló képük a világról s benne az emberről, annak rendeltetéséről és hivatásáról s ezt a világképet végső fokon bizonyos értékeszmék határozzák meg. Foerster műveinek tudományos elemzéséhez az első lépésnek abból a kérdésből kell kiindulnia: melyek az író világszemléletének végső és lényeges összetevői s mily viszonyban vannak ezek az összetevők az ő nevelési követelményeivel és eszményeivel, melyek felé utat mutat? Ezen vizsgálódással együtt fog járni mindjárt kezdettől fogva az a felismerés is, hogy Foerster művei nem hasonlíthatók az experimentális lélektannak vagy pl. az amerikai neveléslélektanoknak exakt eredményeihez és ezen írók beállítottságához. A kisérleti, természettudományi irányú munkák a neveléstudomány terén is követik az exaktság eszményét és a tényeknek, a törvényeknek, az okkutatásnak kísérletekkel vagy megfigyelésekkel ellenőrizhető módszeres útjait járják. Foerster, hasonlóan nagy elődeihez és szellemi rokonaihoz, inkább *értelmezi* a tapasztalat körébe eső jelenségeket, mintsem hogy érdemesnek tartaná velük „experimentálisan" foglalkozni és laboratoriumokban vizsgálni az emberi lényt és annak viselkedéseit. Nem elvont-kísérleti törvényeket keres, hanem ideális-tipikus összefüggéseket s a világ és az ember jelenségeit mély keresztény és tragikus életérzésből kiindulva értelmezi. Mindig a legnagyobb gondok és a legmagasabb eszmék foglalkoztatják, alapvető gondolata az „élettragikum", mely legújabb munkájában is érdekli (Alte u. n. Erz. 15. l.), továbbá a gondolattól való megváltás eszméje (u. o. 13. l.), s ezen értelmező eszméit „az élet megfigyeléséből" (u. o.) meríti. Az ilyen értékeszméktől és meggyőződésektől hordozott világszemléletnek számára minden jelenség nagyon „kifejező", mély értelmet hordozó látvány lesz s az író a kifejezésre jutott tartalmat nem tudományosan-exakt oknyomozással, hanem bizonyos hasonlósági „értelmezéssel" találja meg. Foerstert mélyen érző és prófétai lelkülete folytonosan ezen beleérző világértelmezés felé sodorja s ez az irányzat már régebbi munkáiban is érvényesült, különösen akkor, ha egy-egy rendszernek (pl. a szociológiai etikának, vagy dogmatikai tételeknek) áttekintéséről vagy értelmezéséről volt szó. Nála mindenkor a gyakorlati emberismeret és a „propedeutikus lélektan" van előtérben. Hogy Foerster miképen szemléli a világot s milyen az ő *filozófiai módszere*, azt szinte vallomásszerűen jellemzi egyik munkájában (Autorität u. Freiheit, 56. l.): „Az élet mélyebb kérdéseinek tárgyalásában a tudomány csak látszólag tárgyilagos, a valóságban minden ízében alá van vetve bizonyos alanyi egyoldalúságnak; viszont a vallásos szellem az első látszat szerint szubjektív ugyan, a valóságban azonban a legmagasabb

értelemben objektív, mert ez a szellem a személyi életnek gazdagságából és mélységéből szól, onnan, ahol az egoisztikus korlátozottság megszűnt s ahol az élet egésze s a dolgok lényege jut szóhoz." Valóban: „a dolgok lényegét" Foerster sokszor szinte ösztönös biztonsággal jobban megragadja, mint bármely kísérleti pszichológus. Ez az előny azonban sokszor ingatag alapon áll, mert az intuició nem hordja mindig magában a logikai igazolást.

Ha már most azt kutatjuk, melyek azok *a végső összetevők*, melyekből Foerster szellemi arcképe kialakul, akkor élethivatásának fejlődésvonalát kell figyelembe vennünk. Irónk első nagy szellemi élménye és ösztönzője az az erkölcsi kultúrmozgalom volt, melyet a szülői ház légköréből örökölt. Ehhez járult később a kereszténység legáltalánosabb eszméinek értékesítése és egyes bölcselők (Nietzche, Emerson) hatása, melyhez legújabb művében sz. Ágoston és Pestalozzi eszméinek tanulmánya járul. Amerikai tanulmányútjáról különösen a gyermektanulmányozás exakt eredményeinek kritikai szemléletét hozta magával (St. Hall), nem is említve azt, hogy Foerster roppant széleskörű megfigyeléssel mindig a kor ütőerén tartotta kezét s feldolgozta korának minden szellemi megnyilvánulását. A világháború különösen nagy élmény s alakító erő lett szelleme számára s megérlelte benne azon keresztény szellemű pacifizmust és humanitáseszményt, melynek áldozata lett s elhagyva tanszékét száműzetésbe ment. Ha már filozófiai világszemléletének irracionális alapjai is megmagyarázzák azokat az ellenmondásokat, melyeket bírálói találtak műveiben (pl. hogy a kereszténység híve s mégis együtt dolgozott a háborús német kormányzat ellen a szociáldemokráciával; hogy vallásos nevelést sürget és felekezeti szempontból a közömbösségig türelmes; hogy saját katolicizmus felé hajló irányzatából nem vonja le a logikai végső következtetéseket, stb.), még inkább megmagyarázza ezen (néha csak látszólagos) ellenmondásait életének fejlődése. A továbbfejlődés képessége általában a legértékesebb emberi képességek egyike. Azért ebből a szempontból nézve a dolgokat, felmerül a kérdés: Foerster „önellenmondásai" voltaképen nem a fejlődésnek szükséges alacsonyabb fokai-e a későbbi, magasabbrendű fejlődés fokaival szemben? Nem vagyunk-e az ő esetleges átalakulásaiban és ellenmondásaiban egy fokozatos kibontakozásnak és fejlődésnek tanúi? És nem maradnak-e alapfelfogásának elemei mindvégig mégis azonosak? Ezekre a kérdésekre a választ Foerster gondolatainak s „rendszerének" egyes összetevőit vizsgálva fogjuk megtalálni.

ETIKA ÉS LÉLEKTAN.

Foersternek legrégibb és legalapvetőbb írói motivumát az ifjúkor élményvilágában találjuk, az u. n. „etikai mozgalomban," melynek célja volt a mult század végén a vallástól és a pozitiv erkölcsiségtől elidegenedett tömegeket egy tisztán értelmi etika útjaira visszavezetni. Foerster első nagy munkája, a *Jugendlehre*, ennek a célnak szolgálatában áll. Jellemző azonban irónk alapfelfogására a mindvégig következetesen érvényesülő felfogás, hogy ezt az etikára való nevelést a legszorosabban össze kell kapcsolni *az életismerettel, önmegfigyeléssel és a konkrét pszichológiával.* Az amerikai lélektanban elmerülve, jól látta Foerster, mily fontos a nevelő számára a gyermektanulmány és a gyermeki lélek alapos ismerete; de bizonyosan észrevette az amerikai pszichológiai törekvéseknek egyik nagy fogyatékosságát is, azt t. i., hogy belőlük úgyszólván teljesen hiányzik az erkölcsiség mozzanata. Az etikát szorosan egybekapcsolni a lélektannal ez volt számára az első feladat. Ez a törekvés irónknál abból a meggyőződésből táplálkozik, hogy az erkölcsnek tisztán deduktiv és elvont

módszerű tanítása nem vezethet kellő eredményre. Az erkölcsre vezető pedagógusnak nem a törvények és szabályok elvont formuláiból kell kiindúlnia, hanem megfordítva: az embernek és a gyermeknek konkrét élettapasztalatát kell alapul vennie, és ebből kell haladnia, mintegy induktív úton az erkölcsiség elveinek és törvényeinek megértése felé. A *Jugendlehre*, a *Lebenskunde* és a *Schule und Charakter* ennek a módszernek első nagy állomását jelző művek; bennük fel van dolgozva a gyermekek erkölcsi életének nagy induktív anyaga, sokszor gyönyörű példázatokban. Az „induktív módszerek" egyik fontos lélektani eredménye Foerster elmélete szerint a gyermek érdeklődésének oly mértékű munkába hozása, aminőre a régibb, „deduktiv" módszerű erkölcsi nevelésben nem igen volt példa. A gyermek mindennapi élettapasztalatából merített példázatok közvetlenül megragadják a gyermek érdeklődését s ezzel elevenné teszik s a gyermek valóságos szellemi tevékenységébe beleszövik az etikai tanításokat. Mily másképen éli át s értelmezi a gyermek az ő mindennapos élettapasztalatából levont erkölcsi tanulságot az ilyen megvilágítás alapján, mintha egyszerűen csak oda állítjuk eléje az erkölcsi törvény elvont imperativusát! A gyermek maga keresi és találja meg az erkölcsi tanulságot s így saját tevékenységével dolgozik saját erkölcsi tökéletesedésén. Persze, a valódi erkölcsi tökéletesedéshez nem volna elegendő beérnie a nevelőnek azzal, hogy a gyermek érdeklődését felkeltette, induktív úton a gyermek saját tevékenységével őt az erkölcsi norma vagy esemény tudatára ráébresztette s így bizonyos erkölcsi belátásra („appercepcióra") vezette. Az erkölcsi tudat, a „kellőnek" tudata még nem biztosítja *az erkölcsös cselekvést* és az erkölcsi személyiséget! Ehhez még másra is szükség van. De kérdés: az erkölcsi cselekvéshez szükséges ama többletet miben kell keresnünk? Foerster szerint nagy csalódás volna azt hinni, hogy az utánzásban találjuk meg az erkölcsi cselekvés igazi rugóját: bármily szemléletesen állítsuk is a gyermek elé az erkölcsi vonzó cselekvést, ez a szemlélet maga még nem kelti fel a gyermek akaratának rugóit; ez csak akkor történik, ha a cselekvés indítékait lefordítjuk ***a gyermek motivumainak a nyelvére***, még pedig úgy, hogy felhasználjuk az ő mindennapi és természetes életének valódi rugóit. Így kapcsolódik a gyermeklélektan az erkölcsi nevelés módszeréhez; így válik valóban termékennyé a konkrét élettapasztalat és induktív megindulás a nevelő számára. Csak ha a gyermek valódi ösztönéletére, az ő természetes impulzusaira és indítékaira vagyunk tekintettel, juthatunk el az erkölcsi cselekvés kívánt céljához, — ez a *Jugendlehre* korszakának alapgondolata és álláspontja. Meg kell jegyeznünk, hogy ennek az első állomásnak gondolatvilága még kívül áll a keresztény dogmatika és erkölcstan sugalmazási körén, bár nem áll vele ellentétben. Itt még az erkölcsiség nevelésének tisztán lélektani és szociológiai megalapozása lebeg Foerster szeme előtt s érdekes megfigyelni, miképp hajlik át lassan ez a gondolatvilág a kereszténység felé.

Mielőtt azonban ez az áthajlás beállana, Foerster egy tisztán *etikai erénytan* körvonalait vonja meg s ebben a törekvésében, mint láttuk, az vezeti, hogy a gyermek élményeinek, tapasztalásainak körét túl ne lépje s csak e tapasztalatok tartalmára támaszkodjék. Így keletkezik az erkölcsi erényeknek a következő leltára: az önuralom (ez a legfontosabb erkölcsi tulajdonság Foerster szerint), az öntevékenység, a mérséklet, a felelősségérzés és szolidaritás, a szeretet és engedelmesség, a szociális erények különböző fajai, a gyengébbek védelme, az alázatosság stb. Ezek azok az „erények," melyek legközvetlenebb átélés tárgyai lehetnek a gyermek mindennapi életében és amelyeket nem kell valamilyen magas filozófiai elvből eredeztetni (legalább is a gyakorlat számára nem), de amelyek épen az élethez való közelségük és gyakorlati jelentőségük miatt nagyon fontosak és könnyen felfoghatók. Mindig csak

egy alapelv megvalósulásáról van szó Foerster erénytanában: a növendék lelkében már meglévő („veleszületett") tendenciákat kell felkutatni — gyermektanulmányozásba kell mélyedni — s ebből meríteni közvetlen útmutatást az erkölcsi cselekvések irányítására.

A régi herbarti alapelv újra éled tehát Foerster erkölcsi nevelésének alapvetésében. Az etika és pszichológia Herbartnál is a neveléstudomány alapvetése gyanánt szolgáltak; Foersternél nem kevésbbé. A különbség azonban az, hogy Foerster rendszerében a két tudomány szorosabban és életteljesebben kapcsolódik egymáshoz: a lélektan valóban konkrét lélektanná válik és alkalmassá lesz arra, hogy gyakorlati elveket adjon a nevelés számára. Ezt a konkrét lélektant érdemes közelebbről is megvizsgálnunk. Másfelől erősebb hangsúlyt vet Foerster a *„Régi és új Nevelés"* fejtegetéseiben arra, amit ő *„realizmusnak"* nevez: nem más ez, mint harc minden elvont könyvbölcsesség ellen és belemerülés az élet közvetlen megfigyelésébe: Realizmusra kell nevelni gyermekeinket, „korán hozzászoktatni a konkrét, alapos életmegfigyelésre s az innen vonható körültekintő következtetésre... Iskoláink nem nevelnek gondolkozásra, minden értelmi vezetés ellenére sem. ... Művelt ifjúságunk gondolatai könyvekből vannak merítve s nem az életvalóság feldolgozásából". (84. l.) Épen ennek a realizmusnak érdekében ajánlja a nevelésben nemcsak az önmegfigyelés és mások megfigyelésének gyakorlatait, hanem mindenekelőtt ennek a kettős működésnek az eredendő zavaró elemtől való megtisztítását. Ez a zavaró elem az önszeretet és az egoisztikus beállítódás, mely csalhatatlanul hamis felfogáshoz és mindenféle élethazugsághoz vezet. A hamis idealizmus: ez az ellensége ma Foerster szemében a szolid és életrevaló erkölcsi nevelésnek.

Bizonyos tévedésre vezető alkalmat lát továbbá szerzőnk a jelenkornak épen azon törekvéseiben is, melyeknek a multban oly nagy tudományos súlyt és jelentőséget tulajdonított az erkölcsi nevelés megalapozásában. E tudomány a gyermektanulmány. A gyermektanulmány jelentősége úgy látszik, bizonyos változáson esett át Foerster értékelésében; a szerző hosszú útat járt be a *Jugendlehre*-től az *Alte und neue Erziehung* írásáig. Míg amott a gyermeklélektan mint kiindulási alap és módszer tűnt fel, a legújabb művében szerzőnk „gyermek (káros) istenítését" és az ifjúság „abszoluttá tételét" annak a „modern pszichologizmusnak" számlájára írja, (Alte u. n. Erz. 68. l.), mely Amerikából indulva ki, a nevelésben más elvet nem ismer, mint az „individualizálást" (u. o. 58. l.) s mely letérdel a gyermek mellé, ahelyett, hogy őt magához felemelné és *az erkölcsi törvényekhez* vezetné. Az ellenmondás azonban épúgy látszólagos, mint amilyen illuzión alapszik Foerster kifogása az amerikai pszichologizmus ellen. Foersternek saját eredeti álláspontját megmenti legújabb művének a szintézisre való folytonos törekvése, mely lépten-nyomon feltűnik fejtegetései során (l. az egész fejezetet: „Az ellentétek harca a korszerű pedagógiában." 55—60. l. és 60—65. l.: „Notwendigkeit der Synthese"). Régebbi álláspontjával szemben inkább az tűnik fel az olvasónak, hogy e legújabb műve erősen koncentrálja a gondolatok fényét egyes kidomborodó gondolatokra s ezeket éles megvilágításba helyezi. Mint aki már pályája vége felé jár, úgy Foerster is nagy távlatokat fog össze és csak a lényegre szorítkozik; szentenciákban szól és nem törődik a lényegtelen s a távlat nagy vonalaiból kihulló részletekkel. A *„Régi és új nevelés"* mintegy nagy kockakövekből összeállított építmény s a célja az, hogy ezúttal az *erkölcsi normák* fontossága nyerjen hangsúlyozást a nevelésben. Innen van, hogy a gyermektanulmány és az erkölcsi törvények uralmának kérdésében szerzőnk mérlege most inkább ez utóbbiak javára billen. Mindenesetre hasznos lett volna, ha a szintézis

világossága és tökéletessége érdekében nem elégedett volna meg szerzőnk az ilyen tételek kimondásával: „az individualizálás (vagyis a gyermek egyéniségének alapulvetése) nem lehet a nevelés egyetlen elve“ (58. l.), — ami természetes is —, hanem rámutatott volna egyúttal épen az amerikai nevelésben a gyermeklélektani kutatásokhoz fűződő erkölcsi törekvésekre is, melyek az amerikai pedagógiát is lelkesítik. Épen a *munkaiskola* céljaival látjuk szerves összefüggésben az erkölcsiségre való nevelést: a pontosság, becsületesség, szolidaritás erényei a munkaiskolában szinte maguktól megvalósulhatóknak tűnnek fel (V. ö. *Jaime Castiello:* Geistesformung, 1934: 106 kk. ll.). S ha jól megfigyeljük Foerster fejtegetéseit, észrevehetjük, hogy tulajdonképeni kifogása a munkaiskola ellen nem annak állítólagos pszichologizmusa ellen irányul, vagyis nem azt tartalmazza, hogy ez az irányzat mentes mindennemű erkölcsi eszménytől vagy követeléstől — a kifogás más irányú. Szerzőnk voltaképen azt helyteleníti a munkaiskolában, ami mindenesetre általában megtalálható az amerikai szellemben, t. i. a *sikerre* való beállítódást. Ha különböztetni kívánunk a „siker-embere“ és az „érték emberének“ tipusai között, akkor az amerikai átlagembert bizonyára az előbbi tipusba kell soroznunk. S ez a beállítódás az, amely ellen Foerster harcot hirdet, mert benne a belső, értékekre törő embertipus veszedelmét látja. Viszont meg kell állapítanunk azt, hogy ennek a „siker-ember“-tipusnak kialakulásáért és a nevelésben való érvényesüléséért nem a gyermektanulmány a felelős. A gyermektanulmány ugyanis csak azokat a feltételeket és módszereket mutatja és mutathatja meg, melyek *bármilyen* nevelési eszmény felé vezetnek s annak elérését biztosítani vannak hivatva. Világos, hogy ez az eszmény épúgy lehet a sikernek, mint a belső értékességnek eszménye.

„KONKRÉT LÉLEKTAN“

Foerster lélektani szemléletének legszínesebb és legmeggyőzőbb rajzát épen a *Régi és uj nevelés* egyes fejezeteiből meríthetjük (l. különösen „Az elvont és konkrét lélektan c.“ és „Az ifjúkor lelki zavarainak leküzdéséről“ szóló fejezeteket). Ami írónk pályája kezdetétől fogva mint vezető motivum folyton át- meg átszőtte gondolatvilágát, a legutóbb megjelent művében mint leszűrt élettapasztalat, mélyen megalapozott tétel mint plasztikus, szinte önmagától értetődő igazság lép elénk. Ez a tétel így fejezhető ki: Van egy elvont, az élet megismerésére és önismeretre alkalmatlan, „tudományos“ lélektan s kialakítható egy másik mély önismeretre és a valóságos emberi cselekvések igazi megismerését közvetítő, konkrét lélektan; s ha azt a kérdést vetjük fel, az emberek nevelésében vajjon melyikre támaszkodhatunk, nem kétséges a felelet: csakis a konkrét lélektan útmutatásaira! E tételt mélyreható szuggesztív erővel fejtik ki a *Régi és uj nevelés* idézett lapjai (72 kk.).

A valódi lélektani megismerés nem az „általános lélektan“ kézikönyveiben van meg s nem onnan meríthető, hanem az emberek cselekedeteivel való benső megismerkedésből: minden tudományos ismeretkritikával ellenkező illúzióban ringatóznak azok, akik a filozófus tudósoktól várják az ember lelki életének valódi megismerését; ezzel az optikai csalódással ellentétben az élet gyakorlati ismerői, „a tapasztalt lelkiatyák, a művelt orvosok és a született pszichológusok“ közvetíthetnek csak valóban termékenyítő hatású lélektani ismereteket és felvilágosításokat. Kik azok s hol vannak a valódi „kísérleti“ pszichológusok? — kérdi Foerster s feleletül összehasonlítja *Payot* akaratnevelését szent Ágoston vallomásaival. Ez utóbbiak konkrét élete, akarati küzdelmei a „kétféle akarat“ harca egymással, az életrajz drámai

elevensége mennyivel közelebb hozza hozzánk az akarás valódi természetét, mint az az elvontságokban mozgó akaratlélektan, melyet Payot nyujt! E meggyőződés annál közelebbről érinti Foerster egész beállitódását a végső kérdések irányában, mivel szent Ágoston „két (egy jó és egy rossz) akaratról" vallott felfogása, majdnem fedi Foersternek, már első műveiben kialakult és később egyre jobban kidomborodó vezető eszméjét: a „kettős énnek" (a központi és mellékes énnek) gondolatát.

Az élettapasztalatokból megtermékenyített, élményeken nyugvó lélektan és emberismeret értékét senki sem vonhatja jogosan kétségbe s csak méltányolnunk lehet Foerster panaszát, mikor a nevelők lélektani iskolázottságában oly nagy hiányosságokra mutat rá. Valóban, a szokványos lélektani kézikönyvek elvontságai között elsikkadni látszik a valódi lélekismeret; lehet 400 oldalas „pszichológiai" kézikönyvet irni a nélkül, „hogy a benső valóságot megközelítettük volna". Ez a kiáltó hiányosság és az erkölcsi nevelésre való elégtelenségük vezette rá bizonyára Foerstert *a pszichoanalizis* érdemeinek ismételt mérlegelésére. A pszichoanalízis szemmellátható an ugyanazon gondolatirányba esik, mint amelyben Foerster művei mozognak: a lélek valódi mélységeinek megismerése itt is a cél és az ebből eredő pszichoterápia. Mikor tehát a lélektan helyét kutatjuk Foerster elméleti gondolatai között, meg kell világítanunk a pszichoanalízisre vonatkozó állásfoglalásait is. Nem szükséges külön hangsúlyozni, milyen ingert és izgató elemet jelentenek Freud gondolatai erkölcspedagógusunk számára, kit a lélektanból is csak az érdekelhet, ami közvetlenül irányitást ad a lélek vezetésére. Ennek a vonzó ingernek Foerster sokszor és szivesen enged és számtalan összehasonlitást végez a pszichoanalizis és a saját felfogása közt. Ha végig kellene vezetni Foerster összes művein azt a gondolatot, mikép viszonylik szerzőnk lélektana a pszichoanalízishez, nagyon terjedelmes dokumentációt kapnánk. E helyett csak a legutóbbi mű néhány idevonatkozó tételét említjük fel (Alte u. n. Erz. 80, 84, 103, 147, 184 ll.), s bennük egyúttal a végső összefoglalást és állásfoglalást keressük. Foerstert titkos belső rokonság fűzi a pszichoanalízishez és ennek számtalan helyen adja műveiben tanujelét. Elismeri pl., hogy a lélekelemzés elmélete mennyire előmozditja az önismeretet és az emberismeretet; a felszinen mozgó ismeretek helyett „mélységlélektant" ad, a lélek mélyeibe vezet, ha nem is jár mindig helyes úton s ha eredményei szük területre érvényesek is, az elv mégis a mélybehatolás elve, Foerster alapgondolataival teljesen rokon. Szerzőnknek is legkedvesebb gondolatai közé tartozik az, hogy az életbe lépő fiatalembert fel kell világositani arról a sok illúzióról és önmegtévesztésről, mely azokat fenyegeti, akik nem foglalkoznak komolyan az emberi természet tanulmányozásával. Önismeretre törekedni annyi, mint saját cselekedeteink igazi inditékait önmagunk előtt felfedni s rájönni inditékainknak felületességére, ilyen szuggesztióból való eredetére, hiuságunkra, gyengeségeinkre stb. Abban is igazat ad a pszichoanalízisnek szerzőnk, hogy rámutat: mily sok ideges zavar, betegség és érthetetlen erkölcsi zavar származik sok esetben a gyermek- és ifjúkor meg nem gyógyitott lelki sebeiből, ki nem egyenlített konfliktusaiból. Módfelett szükséges tehát, hogy a gyermekek lelkét felszabadítsuk az érzelmi és emlékezeti „komplexek" hatása alól és képessé tegyük őket, hogy élményeiket helyes távlatban és ressentiment nélkül szemléljék. És ennél a pontnál válnak el a pszichoanalízis elméletének és Foerster felfogásának útjai egymástól. Helyesen mutat rá Foerster, mily termékeny a pszichoanalitika kérdésfeltevése; de a *megoldás módszereit* már nem helyeselheti s ebben egyet is érthetünk vele. Rámutat a pszichoanalízis nagy elterjedettségére s ennek okát abban látja, hogy korunk elveszítette a lélek

felsőbbrendű erőibe vetett hitét és ezeknek uralmát: éppen ezért a tudatalatti rétegeknek és az altest ingereinek (Unterbewusstsein, Unterleib. I. Alte u. u. Erz. [184) esik zsákmányul. Keyserlingre hivatkozik, mikor a pszichoanalízis kiegészítését és eredményes továbbvezetését az „analízisfeletti" lélekmegismerésben látja és követeli. Ez annyit jelent, hogy az emberi lélek *valódi* megismerésében a pszichoanalitika egyoldalúságai helyett a teljes és mindenoldalú szemléletre lehet csak támaszkodnunk. Amit Kantra mondottak, hogy t. i. őt megismerni annyi, mint meghaladni — áll a pszichoanalitikára is. És hogy mily egyoldalúságok és hiányok mutatkozhatnak a pszichoanalízisben, az különösen az Oedipus-komplex szexuális értelmezésében válik világossá. Foerster célja az, hogy a pszichoanalitikában rejlő igazság-magvat kiemelje, azt „analízisfeletti", mindenoldalú lélektani megismerés világosságába emelje, feltételezett szexualitásától megtisztítsa s a gyermek és szülő közötti viszonyt helyes lélektani értelmezés *színvonalára* juttassa: „a lényeges itt a tekintélyi összeütközés" a fiú és az atya között; „az erotikum" (inkább a nemiség) „nem játszik itt semmi szerepet, még gyermekkori emlék alakjában sem", épúgy mint ahogy a serdülés sem pusztán a nemiség kitörése, hanem mindenekelőtt a személyiség, a férfiúi aktivitás és önuralom kiütközése; ebből származnak gyakorta tragikus összeütközések a családban, melyek néha az egész életet elsötétíthetik" (106—107 ll.) Ezt a helyes és egységes lélektani megismerést követi aztán Foersternél a lélekgyógyítás azon módszeres elveinek levonása, melyek közvetlenül erkölcspedagógiává szélesednek: ezek szerint a nevelés ereje abban a szoktatásban áll, hogy a mindennapi élet kis terheit és folytonos összecsapásait legyőzve, nagy dolgok elviselőivé válhassunk. Így válik a helyes önismeret „önmegváltássá" s mások megismerése, az emberismeret lélekgyógyítássá.

A KETTŐS ÉN ELMÉLETE

Foerster lélektani kiindulása különösen a *Nevelés és Önnevelés* c. munkájában vált termékennyé. Itt fejlődött tovább a Jugendlehre alapgondolata és csúcsosodott ki a „kettős én" elvévé, melyen Foerster egész *jellem- és akaratnevelési elmélete* nyugszik. Mielőtt gondolatvilágának egyéb összetevőivel foglalkoznánk, szükséges, hogy a „kettős én" problématikájával megismerkedjünk, mert az idetartozó eszmék egyenes folytatásai az alapul választott lélektani szempontnak. A „kettős én" eszméje azonban magában foglalja Foerster jellem- és akaratlélektanát is. Felmerül tehát a kérdés, melyek ezen jellemlélektan főbb tételei s hogyan érvényesülnek szerzőnk mai álláspontján?

„*Az akarat* (I. Erziehung und Selbsterziehung 124.) *az összetelekne k a funkciója.* E meghatározással szorosan összefügg Foersternek a *jellemről* való felfogása. A jellem „nem valami egyszerű dolog, hanem adott lelki tendenciák ellenmondásos sokasága". E tendenciák egyéniségünk veleszületett örökségei és éppen ezért változtathatatlanok, mert működésük tendenciája állandó. Mi következik ebből az akarat befolyásolhatóságára nézve? Nyilvánvalóan az, hogy e tendenciákat sem kiirtani nem lehet, sem működésük törvényei nem változtathatók meg, csupán működtetésük vagy háttérbe szorításuk, szóval időbeli megjelenésük szabályozása áll hatalmunkban, egyéb semmi. (U. o. 18. l.) A nevelő előtt mindig növendéke lelkének olyan képe áll, mely a tudatba lépő és benne érvényesülő lelki tendenciák pillanatnyi konstellációjából szövődik össze. A jellemnek ez a meghatározása tagadhatatlanul bizonyos determinisztikus színezetet nyer az „alaptendenciák" változhatatlansága miatt,

mely Foerster elméletének egyik főbb pszichológiai tétele. E tendenciákkal szemben a nevelőnek csak egy lehetősége van és pedig ez a válogatás lehetősége. A kiválasztás ezen elve alapján a nevelő bizonyos tendenciákat, hajlamokat meggátolni törekszik, másokat pedig elősegít s ezáltal a növendék pillanatnyi lelki életét meg tudja változtatni. (U. o. 19—20 ll). Mikor a nevelő növendéke egyéni lelkiéletét ilyen formán megváltoztatja, mintegy benne pillanatról pillanatra új meg új konstellációkat hoz létre, akkor tulajdonkép nem tesz egyebet, mint amit a sors, ez a legnagyobb kiválasztó hatalom állandóan űz velünk: külső hatásaival majd megerősíti egyes cselekvési tendenciáinkat, majd kirobbantja őket, majd visszatemeti lelkünk mélyébe.

Az akarat- és jellemnevelésnek az előzőkben két alapelve foglaltatik: az egyik *tendenciák adottsága*. a másik *a korlátozott kiválasztás elvének* volna nevezhető. A kiválasztás bizonyos körön belül minden esetre sok lehetőséget feltételez. A növendék lelkében előállható pillanatnyi konstellációk száma ugyanis rendkívül nagy lehet s ezért fölmerül a kérdés, mely jelentkező tendenciákat kell a nevelőnek kiválasztani és felkarolnia s viszont mely tendenciákat kell a tudatalatti tétlenségére kárhoztatni? E kérdésre a harmadik elv felel, melyet a kettős én elvének nevezhettünk. Foerster ugyanis vallásfilozófiájának és ettől vezetett tapasztalatainak mélyéből „a középponti és periferikus én" különbségét állítja oda, mint az erkölcsi nevelés egyik legalapvetőbb vezető gondolatát. A középponti én, vagy másképp központi akarat az ember jobbik énje, az az én, mely bennünk mélyebb, szellemibb igazibb, értékesebb, azonos azzal a megtisztult személyiséggel, mely bennünk adottság is meg eszmény is egyszerre. Vele szemben áll a periferikus én és akarat, mely az ösztönéletből táplálkozik, melynek birodalmához tartoznak az értelem vezetése alól kibújó, puszta reflexek és automatizmusok, a szabadon csapongó indulatok s a tudatalatti lelki élet egész országa. E két én folytonos küzdelemben áll egymással s világos hogy a nevelésnek Foerster szerint a középponti ént kell uralomra segítenie a periferikus énnel szemben. Nem szükséges külön kiemelnünk a kettős én elméletében, mily régi, az evangéliumokból és szent Pál leveleiből kiinduló felfogás éled ujjá Foersternél. Az a további kérdés merül itt fel, mi a kritériuma annak, hogy valamely cselekvési, viselkedési tendenciánk a szellemi énhez tartozik? Világos, hogy a kettős én megkülönböztetése nem annyira lélektani, mint inkább erkölcsfilozófiai értékelésen nyugszik, amelynek gyökerei Foerster vallásfilozófiájába nyúlnak vissza. A keresztény etika értékei, eszméje, „Krisztus keresztjének szeretete", a jó és rossz között való keresztény-dogmatikai megkülönböztetés adja meg a tartalmat annak a centrális énnek, melynek mélyebb igazolását már nem valamely filozófiai rendszer, hanem a vallásos gondolat felsőbbsége adja meg. Másfelől félreismerhetetlen itt a kapcsolat a pszichoanalízis eszméivel is. Freud is két ént választ szét egymástól s a felsőbbrendű én erkölcsi cenzurája adja meg nála az erkölcsi élet kulcsát. Azonban, míg a pszichoanalitika szerint a felsőbbrendű én — a jelentkező vágyakat visszafojtva, — sok lelki bonyodalomnak és idegzavarnak okozója lehet, addig Foerster a legtisztább és legegészségesebb, legeszményibb és legbiztosabb vezérlő erőt látja benne.

Az akarat és jellemnevelés *feladata* e szerint abban áll Foerster felfogása szerint, hogy a növendék központi, magasabbrendű énjét a perifériku̇s, alsóbbrendű én fölé emeljük és ezzel őt önuralomra segítsük. Mint minden nevelésnek, ennek is meg vannak a maga *módszerei* és Foerster két ily módszert ajánl: az *akaratinspiráció* és *gyakorlás* módszerét. A gyakorlás ismét kétféle lehet, a lelki élet dinamikájának megfelelően: a tettenergiában való gyakorlás és a gátlási energiák gyakorlása. (Erz. u. Selbsterz 123 s. k. ll.) Az inspiráció s a kétféle energia gyakorlása együttesen egy „*ak-*

tivizmus" rendszerét adják. Az aktivizmus a nevelésben új és szervező helyet s erőt biztosít, nemcsak az életnek és az elanyagiasodott civilizációnak ingereivel szemben, hanem az egyén hivatásából fakadó mindenféle kísértéssel szemben (Erz. u. Selbsterz. 6.)

Foerster már régebbi műveiben is rámutatott, mily hatalmas eszköz a nevelő kezében az akaratnak eszményi sugalmazása, ami tulajdonképpen nem más, mint hogy az értelem elé oly magasztos eszméket és eszményeket állítunk, amelyek belső értéküknél, vagy egyéniségünkre tett különös hatásuknál fogva akaratunkat magukhoz ragadják. Az akarat inspirálása tehát azon a titkos kapcsolaton alapszik, mely bizonyos gondolati tartalmak és érzelmi, törekvési világunk között fennáll, s amelynél fogva amaz inspiráló értékeszméket és eszményeket valóban *„idée-force"*-oknek lehetne nevezni. Foerster rendkívül sokra tartja az eszmék ezen hatalmát felettünk, („die aktive Kraft der geistigsten Motive"; Erz. u. Selbsterz. 129.) azért sajnálatosnak találja, hogy a mai pedagógia oly kevéssé aknázza ki a bennük rejlő indítéknyujtó hatalmát. Az igazi nevelés nem elégedhetik meg pusztán egyes mozgási központok elszigetelt gyakoroltatásával, módszerünk nem lehet az, hogy ily gépies gyakorlásokban kimerüljünk és megmerevedjünk; az *egész* lelket kell felemelni, önmagába szállásra és koncentrálódásra késztetni azáltal, hogy fölemelo igazságokat közlünk vele. Az igazi akaratnevelés és akaraterősítés Foerster szerint sohasem merülhet ki szórványos akaratgimnasztikában: csak a lélek legmélyebb mozdulásaiból származik igazi eszmény akkor, ha az életnek nagy és mély értelmet adunk. Foerster az akarat inspirációjáról való meggyőződésben úgy áll előttünk, mint egy modern Sokrates, ki rendületlenül hisz a szellem világából merített értékes hangulatok akaratmegindító és cselekvésmeghatározó erejében!

E pontban természetesen az a kérdés merül fel, melyek azok az eszmék, melyeknek „ily magukkal ragadó koncentrációs erejük" van? Foerster maga mutat rá, bogy az inspirációs módszernek szükséges előfeltétele, *az ideálról való biztos tudásunk*, vagyis az *etika*. Az etikának tehát ugyanaz a helyzete Foerster pedagógiájában is, mint Herbartnál: „alaptudománya" a nevelés elméletének, belőle származnak a „koncentrációs erejű eszmék és eszmények". *Etikai rendszert* Foersternél hiába keresnénk; csupán körvonalai és egyes gócpontjai emelkednek ki előttünk abból a szinte prófétai gondolatáramlásban, mely műveiben csapódik le. A koncentrációs erejű eszméknek a következő jellegzetes vonásait találjuk Foersternél. Legfontosabb az, hogy *„a szellem világából"* kell származniok. Ez azonban csak formai megjelölése a kivánt eszméknek, de nem adja meg azoknak tartalmi mozzanatait. Tovább kell kérdeznünk tehát, melyek ezek az értékeszmék a maguk konkrét alakjában? Van-e Foersternél a fentebbi meghatározás mellett további tartalmi megjelölésük is? E kérdésre Foerster válasz gyanánt a vallás igazságaira utal bennünket. Az akarat inspirációja ugyanis csak örök és megingathatatlan igazságokból sugározhat elő, oly igazságokból, melyek az embert a véges és mulandó fölé emelik s melyek kiirthatatlan gyökere a léleknek legmélyebb tapasztalataiban van ott, ahol a lélek az örökkévaló dolgokkal érintkezik. Az embernek tehát ez örök igazságokból kell aktivitását megindítani, nem pedig saját elemi ösztöneivel szövetkezni.

Az inspiráció mellett a jellem- és akaratnevelésnek *a gyakorlás* Foerster szerint a második eszköze. *A tett-energia gyakorlása* elsősorban arra irányul, hogy a lélekben meglevő erőket *valóban működtessük*, mozgásba hozzuk. A gyakorlás második célja az, hogy tudásunk könnyen és gyorsan cselekvésre váltódjon át. A gyakorlás harmadszor arra való, hogy jó feltételeinket, elveinket minden külső és belső ellenállás legyőzésével céltudatosan és ingadozás nélkül megvalósíthassuk. — A gyakorlás

második faja, a *gátlási energia pedig ellenállásunkat* növeli a külső és belső világ számtalan ingerével szemben, a lemondásban és önuralomban treníroz s megoltalmaz bennünket attól, hogy ösztöneink reflexmozgásai el ne borítsák felsőbbrendű énünket (Erz. u. Selbsterz. 147.)

A kétféle gyakorlás közül az utóbbi, a gátlásokban tevékeny energia érdemel nagyobb figyelmet. A gátlás-energia természetesen egészen más akaratú működésekre s erőkre vonatkozik, mint a tett-energia: csak a perifériikus akaratéletet szabályozza, nem a központit, — s jelentősége, szerepe más, mint a tett-energiáé. A gátlások a lelki életben Foerster gondolatai szerint nem jelentik az akaratnevelés legfontosabb pontját; nem a gátlásokban áll az akaratnevelés leglényegesebb s legmélyebb mozzanata, — ez másutt van, — hiszen a gátló folyamatok nem tudnak új életforrásokat nyitni a lélekben; jelentőségük azonban mégis igen nagy s ez a következőkben foglalható össze: az aszkézis alkalmas *predíszpozíciókat* teremt a lélekben a szellem uralma számára, mert csak a kifejtett gátlásműködés teszi lehetségessé az akarat szabad mozgását; — öntudatosítja bennünk azt a törekvést, hogy cselekvéseink számára ne külső ingerekben keressünk irányítást, hanem *lelkiismeretünkben* s így a gátlások jó segédeszközök az impulzivitás fenyegető tragikuma ellen, mert a pillanatnyi ingerek és azok reflexei közé ékelődve, időt és alkalmat adnak a cselekvés előtti megfontolásra.

A kétféle energia egymáshoz való viszonyából következik, hogy a tett-energia gyakorlása csak a gátlások rendszerének teljes kifejlesztése után lehetséges. Ha ez az előfeltétel megvan, akkor az akarat közvetlen gimnasztikájának is meg kell indulnia. S érdekes: amennyire ellenzi Foerster egyébként az „elszigetelt" akaratgyakorlást, ép annyira pártfogolja a tett-energia működtetését, mikor az *önuralom* eléréséről, az önlegyőzésről és önmegtagadásról van szó. Majdnem egyes „elszigetelt" gyakorlatokat ajánl — az *Erziehung u. Selbsterziehung*-ban mikor a pontosságban, a figyelem koncentrálásában, a zavaró körülmények között való munkás kitartásban, a munkásságra való nevelésben, a ritmikus gimnasztikában stb. látja és ajánlja azokat az eszközöket, melyek közvetlenül a központi ész tett-energiáját foglalkoztatják s fejlesztik. Ezek az elemi gyakorlatok egyrészt az önlegyőzésre kényszerítik az embert, — tehát közvetlen jellemnevelői céljuk van, — másrészt pedig előkészítik arra, hogy a lelki élet magasabbrendű tevékenységeiben is rendet és mérsékletet tartson s a kormányt kezéből ki ne engedje.

A gyakorlás módszerének azonban szintén van egy nélkülözhetetlen elméleti előfeltétele. Valamint az akarat inspirációja nem állhat meg az ideálról való tiszta tudás (az etika tudománya) nélkül, épúgy nem lehetséges gyakorolni a kétféle lelki energiát *az emberi természetről* való tudás (a lélektani tudomány) nélkül. Lássuk, hogyan rajzanak Foerster gondolatai az emberismeret-pszichológia témája körül.

A nevelőnek elsősorban „realistának" kell lennie, emberismeretében nem szabad illuziókat táplálnia. *(Erziehung u. Selbsterz.* 10 l) Ez annyit jelent más szóval, hogy a legpontosabb ismeretet kell szereznie az egész emberi természetről s a növendékek individualitásáról; csak így tudja ugyanis mindig a legmegfelelőbb eszközt megtalálni a nevelés céljának elérésére. Az egész ember ismeretéhez tartozik a „külső" természet megismerése mellett a „belsőé" is. A modern pedagógusok s pszichológusok úgy viselkednek, mintha a külső ember ismerete már elegendő volna a neveléshez s elhanyagolják a lélek belső életének kutatását; így aztán a nevelésben könnyen utópiák és illuziók rabjává lesznek. E téves irányzat okai Foerster szerint mélyen a mai téves világnézetbe nyúlnak alá. A modern ember a külső világ tech-

nikai s tudományos meghódítására fordította minden erejét s e miatt a belső élet megfigyelésére nem maradt ereje, vagy ha maradt, az sajnálatosan visszafejlődött.

Mindezek a gondolatok újra megjelennek az előtt, aki az *Alte und neue Erziehung* fejtegetéseit olvassa; a különbség talán csak abban mutatkozik, hogy ebben az utóbbi munkában a régi gondolatok és elvek megegyszerűsödve, elmélyítve, mintegy a lényegesre leredukálva és sok elmélkedés és szenvedés tüzében megedzve tűnnek elénk. A „kettős én" ellentéte helyett inkább az *önuralom* nevelésének és *a nagy erényekre kis jelentőségű dolgokkal való rávezetésnek* elveivel találkozunk itt. *Fichte* egyik mondását idézi szerzőnk, mikor a nevelés lényegéről elmélkedik: „Nevelni annyit tesz, mint az embernek alkalmat adni a tökéletes önuralomra és arra, hogy szellemi erejének tökéletes urává válhasson." (133. l. és 174. l.). Az erkölcsi nevelésnek egésze nem merülhet ki egyes speciális rendszerekbe való értelmi bevezetésben, hanem mélyreható és átfogó nevelésre van szükség, ha eredményt akarunk elérni; erkölcsi gyakorlatokkal (hallgatás, böjt) kell megedzeni a fiatal nemzedéket, hogy úrrá lehessen ösztönéletén: „uralkodni a pillanaton annyi, mint uralkodni az életen." (143. l.). A kettős én elméletében a perifériikus résznek szerepe is új és éles megvilágításhoz jut: ismételten utal Foerster arra, hogy nem az alacsonyabbrendű ösztönök gyengítése, vagy kiirtása a nevelés célja, hanem az önuralom és kormányzás biztosítása ezek felett. Valamint a hajó akkor kormányozható legjobban, ha nagy szél vagy mozgatóerő hajtja, ép úgy legsikeresebben az a személyiség nevelhető, akinek erős ösztönélete van (158. l.). Ezeken kívül ismét előtérbe lép egy régi gondolat: a *jellemnevelés* eszméje, mely az önuralom és a kettős én minden tételét egybefogja. A jellemalakitás Foerster szerint nem annyira a módszeres pepecselésen fordul, mint inkább azon, hogy egész nevelésünket megingathatatlan életelvekre és alapigazságokra épitsük, hogy egyetlen nagy életcélt tűzzünk ki világosan és határozottan magunk elé s ezekhez törhetetlenül ragaszkodjunk (67. l.), mert az (erkölcsi) jellem nem egyéb, mint az életiránynak céltudatossága, elszántsága, egységessége (178. l.), vagyis az a felsőbbrendű én, mellyel a korábbi művekben annyiszor találkoztunk. Az egyszer kitűzött, átfogó életcél ad tartalmat ennek a felsőbbrendű énnek és ad értelmet az egyes erkölcsi erényeknek is, melyekre növendékeinket rávezetni akarjuk (179. l.). A nevelő itt választás előtt áll: ha nem lebeg előtte egy legfőbb életcél, mely felé minden nevelését irányítja, akkor az egyes erkölcsi eredményeknek nincs igazi életük. Lehetséges, hogy a nevelő elérhet bizonyos eredményeket, pl. a bátorságra, az áldozatkészségre, a rendszeretetre, kitartásra, kötelességtudásra rávezette növendékeit — mégis minden jó szokás végül is hamis célok (hiúságok) szolgálatába is szegődhet. Csak „a felsőbb és az alsóbb világ" közötti alapvető, végleges és döntő választás ad mindezeknek mélyebb értelmet, egységet és valódi értéket, s e választásnak mindenkiben (nevelőben és növendékben) szükséges aktusát sürgetik a Foerstertől is bámulattal emlegetett szent Ignác lelkigyakorlatai. A kettős én elmélete tehát lényegében megmaradandó Foerster jelenlegi állásfoglalásaiban is; de kiteljesedett és a jellemnevelés elméletévé élesedett. Ennek a fordulatnak a következményeként jelentkezik Foersternél néhány kitűnő karakterológiai szempontnak felmerülése is. Fentebb rámutattunk szerzőnkkel arra, hogy nem annyira az egyes erények vagy jellemvonások fontosak az erkölcsi nevelésben, hanem az a személyiség egész, melybe ezek beleszövődnek, s melynek végső céljától értelmet nyernek. Ez a megállapítás az egyes jellemvonásoknak mintegy „karakterológiai helyére" és szerepére vonatkozik. Egy más helyen a jellemvonások okainak feltárásával foglalkozik szerzőnk s ebben is kiváló karakterológiai éleslátást árul el. Nem ezen szavakkal, de lényegében azt a

gondolatot fejti ki, hogy ugyanazon viselkedésmód (pl. a hazugság) a legkülönbözőbb okokból eredhet; aki tehát a szimptomakezelés helyett az okok megszüntetésének álláspontjára akar helyezkedni a jellemnevelésben, annak meg kell ismernie a lehető okok számtalan eshetőségét, észre kell vennie, melyik ezek közül a valódi ok a szóban forgó személyiségben és csak azután határozhatja el magától a bajnak gyógyítására. Tudnia kell pl., hogy a hazugságoknak sok esetben az élet igazi értékeinek félreismerése az oka, az előnyök és hátrányok téves felbecsülése; és ebből a tudásból megint arra fog következtetni a nevelő, hogy a legnagyobb erő a nevelésben a vallás, mely szuverén ítéletet mond ki igaz és hamis értékek, valódi haszon és álelőnyök minden esetében s rámutat arra, hogy a hazugságok mély okai nemcsak a félszeg és hiányos önellenőrzésben keresendők, hanem sokkal mélyebben: „a meg nem váltott életösztönökben" (182. l.).

A fentebbi fejtegetések, mint az kiérezhető a gondolatok tendenciáiból, egy láthatatlan, de biztos nehézkedési középpont felé vezetnek s ez a középpont: a kereszténységből merített világszemlélet és erkölcsi rendszer egésze. Foerster neveléstudományi gondolatvilága határozott fejlődésvonalat mutat ezen világszemlélet egyre hathatósabb érvényesülése felé. Amint az időben s a történelmi tapasztalatokban előrehaladunk, azon mértékben válnak egyre élesebbé, határozottabbá Foerster gondolatrendszerében a keresztény eszmék körvonalai, annál jobban koncentrálódik minden gondolata és értékelése a kereszténység erkölcsi alapeszméi köré. A következő közleményünk Foerster legújabb művének éppen ezt a vonatkozását, a mai nevelésnek keresztény életszemlélethez való viszonyát törekszik vizsgálat tárgyává tenni.

Várkonyi Hildebrand

Néhány megjegyzés az óra-vázlatokhoz*)

Ezekben a sorokban nem szándékozom az óra-vázlatok szükségességének, céljának kérdésével foglalkozni. Gyakorlati feladatot tűzök magam elé: hogyan készüljünk óráinkra, hogy azokat az 1935: VI. t.c.-hez kiadott végrehajtási utasítás 33.—35. §-aiban részletezett irányelvek szerint tarthassuk meg? Az elméleti meggondolásokat bizonyára elvégezték akkor, amikor — véleményünk szerint igen indokoltan — elrendelték az óra-vázlatok kötelező készítését. Nyiltan meg lehet mondani, hogy az ország tanársága vegyes érzelmekkel fogadta ezt az intézkedést, bántotta, hogy nélküle-róla határoztak és befejezett tények elé állították. Ha így is volna, még akkor sem árthat a kérdést minél gyakrabban felvetni és széleskörű vitát szítani. Hiszen minden tanárnak az a törekvése, hogy tanításában megfeleljen azoknak a szempontoknak, amelyeket fenti Utasítás az iskolalátogatók megfigyelései számára előír. Ennek elengedhetetlen alapfeltétele azonban, hogy ezekhez a szempontokhoz alkalmazkodva készítsük óra-vázlatainkat.

Jól tudjuk, hogy az oktatói munka eredményessége nem csupán az óra-vázlat jóságán múlik, hanem sokkal inkább a megvalósított óra-

*) A cikket a szerző 1936 novemberében küldte be.

vázlatán, tehát az a szerint megtartott tanítási óra jóságán. Hiba volna ennélfogva bárki részéről, ha *csak* az óra-vázlatot bírálná el. Hiszen elképzelhető kifogástalan óra-vázlat és gyenge eredményű tanítás. Minthogy azonban rossz, hibás, hiányos vagy felületes óra-vázlat szerint a legtehetségesebb tanitóművész sem mutathat fel kellő eredményt, *lehetséges, sőt szükséges* magát az óra vázlatot is, önmagában, tárgyilagosan elbírálni. Természetesen az óra-vázlatnak ilyen elvont kritikája *nem elegendő*, mert a gyakorlat szempontjából nem ésszerű. Csak óra-vázlat és megtartott óra lefolyásának együttes kritikája lehet indokolt és tárgyilagos. Ezért kell a jó tanítási órára készített célravezető óra-vázlat külső és belső követelményeivel a fenti végrehajtási Utasítás szellemében foglalkoznunk.

Az Utasítás általában véve 3 szempontot jelöl meg az óra-vázlatok készítésére nézve: *a külső alak, a terjedelem és a belső tartalom* szempontjait. Megkötő rendelkezést azonban ezeknek a szempontoknak érvényesítésére vonatkozólag alig találhatunk, mert azt a fontos pedagógiai elvet kívánják szolgálni, hogy *a tanár nevelői, oktatói egyénisége szabadon bontakozhassék ki.*

1. A *külső forma* szabványosítása tekintetében egyenesen tiltó intézkedései vannak a 23. §. 4. pontnak, hiszen semmiféle vázlatminta, vagy nyomtatvány-ürlap sem használható. Valóban nem lehet a sokféle egyéni elképzelést egy sablon Prokrustes-ágyába erőszakolni. Hogy az egyes órák vagy kisebb didaktikai egységek tervezetét külön-külön lapon vagy füzetben sorozatosan jegyezzük-e fel, avagy egy közbeeső formában, egy Moiret-féle „aranyközéputas" spirálfüzet lazábban fűzött lapjain, igazán nem lényeges kérdés. Gyakorlati szempontok igazíthatnak útba: a 6. bekezdés ugyanis megengedi, hogy az óra-vázlat éveken át legyen felhasználható, ha a tanár a gyakorlat közben szerzett tapasztalataival, újabb adatokkal időről-időre kibővíti. Emiatt én külön-külön lapokon készítem óravázlataimat, melyeket egy iratgyűjtő boritékban tartok. Füzetben ezeknek az utólagos bejegyzéseknek ugyan lehet helyet adni, de nehézkesebben oldható meg; a Moiret-féle spirálfüzet pedig olyanféle, mint az én megoldásom, de használata nagyobb költséggel jár és kezelése körülményesebb.

2. Az óra-vázlat *terjedelmét* illetőleg a következőkre hívom fel a figyelmet:

1. Nem terjedhet ki olyan nagy, összefogó didaktikai egységekre, melyek már a részletes tanmenet fejezetei lehetnének (pl. Az óda — A magyar reformországgyűlések — A földet alakító belső és külső erők — Az ablativuszok fajai — A másodfokú egyenlet elmélete stb.) Vagy *egy* tanítási *óra* vagy jól indokolt esetben 2—3 óra anyagát képező kisebb, de szervesen összefüggő didaktikai egységet kell felölelnie.

2. Nem zsugorodhatik azonban össze a *tanulmányi napló bejegyzésének tárgymutató jellegű szükszavúságára sem.* Semmi esetre sem léphet fel *rendes körülmények között* az óra-vázlat igényével az ilyenféle feljegyzés: Számonkérés. Hor. Carm. IV. 8. ford.; vagy: Összefoglalás: a költemény tartalmának elmondása. Ha csak begyakorlásról volna is szó (pl. matematikában, vagy idegen nyelvekben), még akkor

is lehet a kidolgozott példákban vagy a lefordított szövegben olyan mozzanatokra bukkanni, amelyeknek a nevelő vagy oktató munka szempontjából jól kihasználható értékük van. Ezeknek felhasználási módját pedig már előkészület közben kell jól meggondolni.

3. De nem mozoghat olyan szűk keretben sem, mint az a *vázlat*, melyet a tanításról óra alatt szoktunk a táblára írni. (l. 34. §. 2. p. 49. old.) Az ilyen táblavázlat lehet *az új tanítási anyag* tömör tartalomjegyzéke, mert célja az emlékezet támogatása, az *egésznek* mnemotechnikai egybeállítása, a rendszerezés fokozatának megkönnyítése.

4. Az is kétségtelen, hogy az utasítások szerzői nem gondolhattak az óra-vázlatnak olyan terjedelmére sem, amilyenek pl. a gyakorló gimnáziumban a gyakorló tanárjelöltek *mintatanításai* vagy a módszertani szaklapokban közölt *bemutató-tanítások* szoktak lenni. Nem gondolhatták azért, mert

1. már a *név* megválasztásával (óra-vázlat: óra-terv vagy tanítási tervezet helyett!) is alludáltak erre, ha ugyan nem egy-egy iskolafaj tantervében szereplő tárgyak heti óraszám-tervével való összetévesztéstől tartottak,

2. mert egy 15—16 heti órával (pláne 20 órával) dolgozó tanár számára egy ilyen részletesen kidolgozott tervezetnek leírása *kimerítő munkatöbbletet* jelenthetne, s végül

3. mert a gyakorlatban pontosan úgy *sem valósítható meg a legapróbb részleteihez hűen*. Ha a tanár az ilyen bő óra-vázlat betűszerinti megvalósítására törekednék, könnyen a gépiesség, a léleknélküliség hibájába eshetnék. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a fontos részletekre ki kell terjeszkednünk, ha nem akarjuk, hogy óra-vázlatunk hiányos, fogyatékos legyen. (l. 23. §. 1. p. „Csak a figyelmes, *részletekre kiterjedő*, lelkiismeretes előkészület biztosíthatja a nevelő-oktató munka eredményességét.")

3. Hogy melyek ezek a fontos részletek, arra az óra-vázlat *belső tartalmának* taglalása ad útbaigazítást. — Az óra-vázlatnak gyakorlati céljai vannak: azt minden esetben megvalósíthatjuk, vagy megvalósítani törekszünk. Ezért csak az előző óra tervezetének végrehajtása után készíthetjük el a következőnek vázlatát, mert a *„fokozatosság, a hézagtalan haladás elve"* ezt kívánja. Nem alkalmas a nagybani termelésre, nem ülhetünk le szombat délután, hogy: „Na ! most megcsinálom a jövő heti órák vázlatát". Felületes, talán könnyelmű, esetleg kárbaveszett munka volna. Tudnunk kell, hogy az előző óra anyagát tanítványaink milyen eredménnyel dolgozták fel, mert csak úgy építhetünk tovább. Az óra-vázlat tehát a fokozatosság elve alapján beosztott didaktikai egységen, az új ismeretek anyagán kívül mindig számoljon avval, akinek *érdekében* készül, aki szellemi munkájával azt végrehajtja: *a tanulóval.* Azt mondják, hogy a tanár a maga számára készíti óra-vázlatát. Igen, a maga munkájának lényeges megkönnyítését szolgálja ugyan ezzel a „műsorral", de akinek azt teljesítenie kell, az az *osztály*, a maga száz felé kúszálódó adottságaival. A helyes, pontos és öntudatos óra-vázlatnak ezzel mindig számolnia kell: sohase feledkezzünk meg róla, hogy nemcsak az új ismereti anyagnak megfelelő tagolását kell tartalmaznia, tehát nemcsak

a *„mit“* és *„mennyit“* kell felölelnie, hanem elsősorban a *„hogyan“*-t, a tanítás módszerét is meg kell benne jelölnünk, illetve előre kiszemelnünk az új anyaghoz és az osztály adottságaihoz legjobban alkalmazkodó módszereket vagy módszert, eljárást, szemléltető eszközt, rajzot, stb.

Egy értékesen hasznosítható óra megtartására vonatkozólag Utasításunk 34. §-ában találunk tájékoztató megjegyzéseket. Első helyen azt, hogy a számonkérésre és az új anyag tanítására *forditott idővel okosan kell gazdálkodnunk.* Ha az előző órákat, sőt heteket és hónapokat tervszerű, rendszeres munkában töltötte el tanár és tanuló, akkor az u. n. számonkérés alkalmával legfeljebb csak elvétve érheti a tanárt olyan meglepetés, mely időbeosztásában zavart kelthetne. De tisztázzuk itt legelőször is a „számonkérés“ fogalmát. Ha ez mindig csak az előző óra anyagának „kikérdezéséből“ (különösen, ha csak néhány tanulónak az ásitozó, elbabráló, mással foglalkozó osztály részvétlensége közepette folydogáló „feleltetés“-éből) áll, bizony a ráforditott idővel nem lesz arányban az eredmény. Ha már ragaszkodunk ehhez a félrevezető névhez, legalább a jelentését gazdagítsuk nemesebb tartalommal. Szépen mondja Imre Sándor „amit a tanulók *leckekikérdezés*, *felelés* néven ismernek, az voltaképen szántás a vetés előtt: megnyitja a tanuló lelkét.“ A *„számonkérés“* tulajdonképen a *megelőző egység felújitása*, persze nem változatlanul abban az alakban, ismeretkörnyezetben, megvilágításban, mint az előző órán. A tanár mindig maga előtt látja a távolabbi célokat is, de okvetlenül tudja, hogy merre visz a legközelebbi út. A számonkéréssel *erre az útra* tereli a tanulót, aki érdeklődéssel csak akkor fog rálépni, ha érzi, hogy az előző óra anyagával ismeretköre bővült, gazdagodott, tehát ha úgy lett sajátjává, hogy értékesitheti is. Az előző órának erről a hasznáról pedig az új ismereti anyag könnyű megértése, felvétele győzi meg. Az óra ilyen indítása arra is jó, hogy tanárt és osztályt egyformán mentesítsen a haladás folytonosságát zavaró hiányok kellemetlen következményeitől, mert a tanár igy láthatja meg, hogy az osztály rászorul-e még a megelőző tanítási egység további gyakorlására, megbeszélésére. Ezeknek a zavaró körülményeknek lehetőségét mindig meg kell gondolnunk az óravázlat összeállításakor s ezért vigyázzunk, hogy *új anyaggal ne zsufolják túl az órát.* Bizonyára sokszor hallható ma tanári szobákban: No, bizony gyakran fog majd megtörténni, hogy zavaró körülmények miatt felborul az óraterv. Ki tehet majd róla? Mi tanárok ilyenkor először a tanulóban, aztán a szülőkben vagy esetleg a korrepetátorban, végül a mai szellemben és életfelfogásban, meg mit tudom én mi egyébben vagyunk hajlandók keresni a hibát. Legyünk ilyenkor csak bátran szerénytelenek és állítsuk ennek a sorrendnek élére saját magunkat. Keressük a hibát először önmagunkban, módszeres eljárásunkban, vagy legalább is gondoljunk némi szorongással a 34. §. 13. pontjában előírt „megfelelő szelekció“ körül elkövetett apró bűneinkre.

Az ilyen és más természetű zavaró, módosító momentumok miatt nem sok célját látom az óra-vázlatban a *percekre szóló időbeosztásnak.* Van tagadhatatlan előnye is: az, hogy fegyelmezi a tanárt, különösen, ha kitérésekre, elkalandozásokra hajlamos. De megszabni az óra egyes részeire fordítandó időt, pl. úgy, hogy a számonkérésre 10 percet fogunk

majd fordítani, *egyetemes érvénnyel* nem lehet. Ez az idő mindig a számonkért anyag mennyiségétől, természetétől és az új anyaggal való kapcsolódásnak minőségétől, sőt még sok más szubjektív komponenstől is függ.

A számonkérés és az új anyag *előkészítése*, az *érdeklődés felkeltése* legtöbbször egybefonódik, nem különül el egymástól élesen. Általában az óra-vázlatok szokásos fokozatairól, az u. n. formális fokozatokról jól jegyezzük meg, hogy nem kell minden tanítási egységben élesen elkülönülve megjelenniök. Sokszor pl. az *érdeklődés felkeltésére* még kísérletet sem kell tenni, magának a tanítási célnak, az új anyagnak egyszerű előterjesztése természeténél fogva elég a legnagyobb érdeklődés kiváltására. Máskor az *alkalmazásnak* nem kell a szokott jelentőséget tulajdonítanunk, mert a megszerzett új ismeretek szokatlanul sok szállal fűződnek a régiekhez stb. A munkafolyamat, mely a tanítás céljához vezet, mindig ezekhez az új ismeretekhez és az osztály diszpoziciójához alkalmazkodik: tehát hol az egyik, hol a másik fázisa válik uralkodóvá, lesz jelentősebbé. *Mesterkélttté és valóságtól eltávolodóvá torzul az olyan óra-vázlat, amelyben makacs rubrikaszerűséggel következnek egymás után a didaktikai fokozatok* az új anyagra és az osztály neveléslélektani adottságaira való tekintet nélkül. Ha most itt fel is sorolom a didaktikából jól ismert formális fokozatokat, csak a felfrissítés kedvéért teszem és azért, hogy a tanítás szabályos munkamenetének fontosságára mutassak rá. Egyes fokozatok ugyanis olykor kieshetnek, az előzőbe vagy következőbe beleolvadhatnak, kisebb vagy nagyobb jelentőséget kaphatnak, de *sorrendjükön* sohasem változtathatnak. Íme a formális fokozatoknak a tudomány mai álláspontján nyugvó rendje:

I. A megelőző egység felújítása, új megvilágítása és beállítása.

II. Az új anyag előterjesztése:

a) Előkészítés az érdeklődés felkeltésével.

b) Az új anyag megfigyelése (indukciós anyaggyűjtés, szemléltetés, kísérlet) és módszeres feldolgozása.

c) Gyakorlás, állandósítás, alkalmazás.

III. Az órán végzettek összefoglalása. A házi lecke vagy feladat kitűzése.

Az *új anyag előterjesztésére* vonatkozólag úgy az anyaggyűjtés (nyelvi tárgyak indukciója, természettudományi tárgyak szemléltetése és kísérletei), mint a módszeres feldolgozás fontos mozzanatairól meg kell emlékezni egy gondosan készült óravázlatban. Jelöljük meg, hogy milyen tárgyakat, képeket, filmeket mutatunk be, milyen kísérletet végzünk, vagy végeztetünk, a táblán készítendő rajzok vázlatát készítsük el kicsinyben (34. §. 49. old. 2. p.), hogy pl. a természetrajz tanítása közben rajzunkban ne hanyagoljuk majd el a lényeges vonások kiemelését, hogy a mértani ábrák jellegzetesek, a földrajz órák rajzai mérethűbbek és megbízhatóbbak legyenek stb., írjuk össze az idegen nyelvi szövegből pl. a tanítási cél szolgálatába állítható nyelvtani alakokat vagy régiségtani vonatkozásokat, stilisztikai jellegzetességeket stb. *Az óra-vázlatnak ilyen részletei vannak hivatva biztonságérzetünk és nyugodtságunk lényeges fokozására.* (23. §. 1. p.)

A *feldolgozás módszerére* is elő kell készülnünk. Fontoljuk meg előre, hogy az új anyag egyes részeinek közlésében melyik eljárás legyen az *irányító*: a kérdve-kifejtő (heurisztikus), az előadó (akroamatikus), vagy a bemutató eljárás (deiktikus) és közülük melyik lehet a *kisegítő*. (34. §. 2. p. 48. old.) Ha az új anyag valamelyik részét a kérdve-kifejtő módszerrel akarjuk feldolgozni, néhány, a tanuló gondolkodásának vezetésére alkalmas kérdést jegyezzünk fel óra-vázlatunkban és ne csak azt, hogy *„kérdve-kifejtő módszerrel."* Ha a bemutató eljárást találjuk megfelelőnek, ne mulasszuk el óra-vázlatunkban a tárgy, a kép, film vagy kísérlet lényeges és hangsúlyozandó vonásainak, mozzanatainak felsorolását. Ha a folyamatos előadás mellett döntünk, rendezzük el előre a közlendő gondolatokat és ha szükségét érezzük, vessük papírra ennek a gondolatmenetnek legfőbb lépéseit, hogy előadásunk szabatos és nyugodtan folyó lehessen. Itt sem szabad persze arra számítanunk, hogy terveinket akadálytalanul hajthatjuk végre. Az új anyagnak valamelyik részletét ugyanis az osztály legtöbb tagja a tervbe vett módszeres eljárással (pl. bemutatással) talán azonnal appercipiálja, mégis többen lehetnek, akiknek számára még egy rekapituláló előadás, vagy néhány, az új ismeretkör kapcsolataiba belevilágító rendező kérdés és felelet mutatkozik szükségesnek. A bemutatás volt ebben az esetben az uralkodó, vagy irányító, az előadás, illetve kérdve-kifejtés a kisegítő eljárás.

Az óra-vázlat végrehajtása közben tehát *módosulhat, alakulhat a tervbevett módszeres eljárás*. Óra-vázlatomban elsősorban az új anyag belső objektív természete szerint, másodsorban magam és tanítványaim feltételezett diszpozíciója szerint jelöltem meg a tervezett módszeres formát. De éppen az utóbbiakban, ezekben a szubjektív és kiszámíthatatlan tényezőkben csalódhattam. Ha erre a csalódásra tanítás közben hamarosan ráeszmélek, módosítanom kell a módszeres eljáráson, vagy ki kell azt egészítenem.

Hogy az új anyag nyujtása kellő tagolással és megfelelő módszeres eljárással történt-e, arról a *gyakorlás*, az *elmélyítés* és esetleg az *alkalmazás* folyamata alatt kell meggyőződnünk. Ezek a didaktikailag értékesen vezetett órának valóságos próbakövei. Ezekre az önbirálattal dolgozó tanár különös gondot fordít s éppen ezért óra-vázlatában is gonddal készül rájuk. (l. 34. §. 49. old.) Ha pl. a természetrajzban egy új növényt vagy állatot, családot, fajt stb. mutatunk be, megfelelően irányított beszélgetést kell megindítanunk annak kipuhatolására, vajjon helyesen látták-e a bemutatott tárgyat, a lényeget figyelték-e meg rajta, észrevették-e más tárgyakkal való hasonlóságukat, vagy a determináló különbségeket stb. Ezek közül a gyakorló, *puhatoló* kérdések közül vegyük fel az óravázlatba az irányítókat, nehogy az órának ez az értékmérő szerepe eljelentéktelenedjék. Narratív órákon arról kell meggyőződni, hogy az új ismeretek elég szorosan kapcsolódtak-e a régiekkel, tehát hogy az appercepció a régi fogalmak körének megfelelő sávján ment-e végbe? *Az elmélyítésnek erre a beszélgetés formájú módjára a szükséghez képest kisebb-nagyobb mértékben készülnünk kell óra-vázlatunkban is.* Egyszerűbb ez az előkészület a nyelvi tárgyaknál, vagy a mennyiségtannál, mert *elegendő a gyakorlásra szánt mondatokat vagy*

példákat az óra-vázlatba felvenni, kényesebb esetekben természetesen a fordítással, illetve a megoldással együtt. Mert csak így vesszük észre azokat a nehézségeket, amelyekkel a tanulónak kell megbirkóznia.

Ha az új anyag természete megkívánja, a gyakorlással vagy elmélyítéssel együtt terjeszkedjünk ki egy-két kérdéssel az *alkalmazás* lehetőségeire is. Mindenesetre jelöljük meg előre *vázlatunkban a lehetséges alkalmazás főszempontjait.* (l. 34. §. 49. old.)

Óra-vázlatunk befejező részében néhány szóval jegyezzük fel az *összefoglalás* vezető szempontjait. Talán leghelyesebb, ha lehetőleg a már fentebb említett *táblavázlatot* készítjük el tanítás közben és az összefoglalást annak alapján vezetjük végig. Óra-vázlatunkat tehát ezzel a *tábla-vázlattal* zárjuk.

Amit eddig elmondottunk, az arra vonatkozik, amit az óra-vázlatba *végrehajtás előkészítésképen* jegyezhetünk fel. Utasításunk azonban a 23. §. 6. pontjában figyelmünkbe ajánlja, hogy gyakorlat közben szerzett tapasztalatainkkal, ujabb adatokkal egészítsük ki, időről-időre bővítsük, állandóan tökéletesítsük. Nem árt tehát, ha röviden összefoglaljuk, *milyen főszempontok szerint történjék a vázlat végrehajtás utáni kiegészítése?* Ilyen szempontok lehetnek : Mi indított bennünket arra, hogy szokott időbeosztásunktól eltérjünk, pl. miért nyúlt meg a számonkérés ideje ? Ha a számonkéréssel sikerült az osztály érdeklődését felkelteni és figyelmét az új anyagra terelni, hogyan ment az ? Volt-e valami zavaró mozzanat az új anyag előterjesztése közben és minek tulajdonítható az ? A kérdve-kifejtő vagy bemutató eljárás közben feltett irányító kérdéseinkre milyen válaszokat kaptunk és kitől ? A tervezett módszeres eljárás esetleges sikertelenségének mik voltak vagy mik lehettek az okai ? A bemutatott kísérlet miért nem sikerült nagyszerűen ? A gyakorlás és elmélyítés folyamán nem volt-e valami figyelemreméltó észleletünk ? Az anyagnak milyen részei állnak legelszigeteltebben és melyek azok, amelyek a legbiztosabban kapcsolhatók ? A jövő szempontjából igen értékes adatokhoz juthatunk akkor, ha alkalomadtán feljegyezzük, hogy egy-egy didaktikai egységen belül mi volt az a minimum, amit leggyengébb elégséges növendékünk is elsajátított ?

Mindenesetre jegyezzük fel, hogy az óráról a jóleső siker, vagy ellenkezőleg, a lehangoló kudarc érzésével távoztunk-e el ? Mi lehetett ennek az oka ? Sokszor ajánlatos indexbe venni, hogy milyen rajtunk kívül álló okok zavartak meg vázlatunk lelkiismeretes végrehajtásában (az óra kellős közepén, a munkafolyamat legkényesebb perceiben behozott hirdetőkönyv felolvasásának kényszere, fűtési zavarok stb.) Jó szolgálatot tesznek az egyes tanulókra vonatkozó megjegyzéseink is (miben erős vagy feltűnően gyenge ? találékony-e ? talpraesett-e ? lélekjelenléte van, olvasott, tájékozott stb.), mert ezeket a tanuló elbírálásakor vagy szülői fogadóórákon használhatjuk fel.

Mielőtt még összefoglalnám a véleményem szerint helyes óra-vázlat készítésekor figyelmen kívül nem hagyható szabályokat, legyen szabad egy mai iskolalátogatónak néhány megszívlelésre méltó észrevételét idéznem, (Csapó István tanügyi titkár, polgári iskolai tanulmányi felügyelő közleménye az Orsz. Polgisk. TE. Közlöny 1936. okt. számában), aki

úgy tapasztalta, hogy a leggyakrabban előforduló hiányok a következők:

1) Az anyag nem megfelelő egységekre való tagolása.
2) A tagolt anyag részösszefoglalásának, továbbfejlesztésének elmulasztása.
3) Az időbeosztás aránytalansága.
4) A végső összefoglalás, rögzítésbegyakorlás és alkalmazás mozzanatainak elmaradása!

Azt hiszem, hogy jó szolgálatot tesznek a következő, kátészerűen összeállított szabályok is:

Óra-vázlatod legyen nevelői és oktatói egyéniségednek *hű tükre.*
Legyen *rendszeres*, tehát tervszerű és céltudatos.
Legyen a részletekre is figyelmesen kiterjedő, tehát ne legyen olyan szűkszavú, mint a tanulmányi napló tárgymutató jellegű, szokásos bejegyzése, vagy olyan tömör, mint egy táblavázlat. De bő részletességgel se készítsd, mert aprólékos részleteihez hűen úgy sem valósíthatod meg.
Óra-vázlatodat te készíted ugyan, de *tanítványaid* hajtják végre. Rájuk gondolj hát.
A formális fokozatok csak váz, a helyesen tagolt *belső tartalom* a lényeg.
Vázlataid egymásutánjában a fokozatosság, a *hézagtalan haladás* elve érvényesüljön.
Jól használd ki tanítványaid *régi ismereteit*, azokra építs.
Vázlataidat ne zsúfold túl *új anyaggal.*
Jól fontold meg, *hogyan* fogod az új anyagot a régibe beépíteni s megrögzíteni.
Okosan gazdálkodj a *45 perccel.*
A vázlat nem kötelez: ha kell, tanítás közben *változtass* rajta.
Ne feledkezzél meg az *utólagos bejegyzések* használáról.

Pénzes Zoltán

Tanítóképzésünk megoldásra váró kérdései

I. Ez a cikk nem kíván a részletekben tájékoztatni, sem javaslatokat adni, éppen ezért nem mindig nyúl az említésre kerülő kérdések történeti gyökeréig. Arra törekszik, hogy a mai magyar tanítóképzés legnevezetesebb problémáinak természetéről nyujtson ismertetést.[1])

A tanítóképzés rendeltetése magyarázza, hogy nincs olyan iskolafaj, mely éberebb vigyázással ügyelne azokra a szükségletekre, amelyeknek kielégítése feladata, mint a tanítóképző-intézet. Ez természetes, ha meggondoljuk, hogy ez az iskola neveli a tanítókat, azokat, akik a nemzet legközvetlenebb, gyakran módosuló s a nemzet minden tagjában élő

[1]) Aki a kérdést tört. összefüggésben kívánja megismerni, megtalálja Kiss József kiváló összefoglalásában: Magyar Tanítóképző, 1933. I. 2. és 4. sz.

hiányérzés kielégítésére, egyetemes nemzeti, alapvető feladatok megoldására hivatottak.

A népiskola és a népiskolai tanító a sebesen rohanó élet sodrában áll és meg kell hogy álljon a nemzet fennmaradása érdekében. A helytállás lelki erőit tanítóiban a tanítóképző-intézet fejleszti ki. Ez az oka annak, hogy nem szabad csodálkoznunk, ha a sokféle, most végbement nevelésügyi reformálás után maradt egy iskolafaj, mely nincs megelégedve az 1923-ban kapott szervezetével, hanem legújabban is új tanítástervet és utasítást, új vizsgálati szabályzatot, új rendtartást kér.

Az itt következő mondanivalóim anyagát elsősorban a Magyar Tanítóképző (idézetben ezután: M. T.) folyóiratból veszem, mely tanulmányaiban és rövidebb cikkeiben híven tükrözi a magyar tanítóképző-intézeti tanárok egyetemét magában foglaló egyesület (TITOE) tagjainak az egyes kérdésekről vallott felfogását és meggyőződését. A folyóirat tele van módosítást, újítást, sőt változtatást sürgető cikkekkel, minden alkalommal bíráló hangon elemzi a tanítóképzés hiányait és fogyatkozásait s ezzel a bíráló szellemével élesen kitűnik a többi szakfolyóirat közül. Ennek nem a mindenáron való újítás vágya a magyarázata, hanem nyilvánvalóan az a tény, amely a nevelői gondolkodású emberek sajátja: a meglevővel nemes értelemben vett *elégedetlenség*, amely a különbbé fejlődést igyekszik megvalósítani. Ebben a tekintetben a tanítóképző-intézeti tanárság, a tanítói rend sokféle seregét nézve, az élen halad.

II. Aki a tanítóképzés történetével kapcsolatban a reformokra törekvés egyes jelenségeit ismeri, meglepetéssel fogadhatja legújabban az új tanításterv követelését[1]) a tanítóképző-intézeti tanárság 4 évvel ezelőtt egyöntetűen elfogadott álláspontjával szemben, mely annak idején 6 éves tanítóképzés megvalósítását sürgette és tartotta egyedül célravezetőnek a mai 5 éves helyett.

1927-ben egy részletes, tartalmában ma is helytálló tanulmány[2]) híven kifejezte minden tanítóképző-intézeti tanári testület véleményét, amikor azt javasolta, hogy a tanítóképzés történjék továbbra is tanítóképző-intézetben, de az eddigi 5 évfolyama helyett legyen a tanulmányi idő 6 éves és ez a 6 év két tagozatból álljon, az I. 4, a II. 2 éves tartamú, melyek szerves egységet alkotnak, felső tagozata főiskolai jelleggel. Alsó tagozata a tanítói hivatás betöltéséhez szükséges általános ismeretek nyújtása és a szükséges technikai és művészeti készség megalapozása. A tanítóképző a növendékeit a középfokú iskolák 4. osztályát végzett tanulóiból a tanítói pályára való rátermettség alapján válogatja ki. Az alsó tagozat tanulmányait vizsgálat zárja le, melynek sikeres kiállása után a jelölt a felső tagozatba jut. Ide juthatnak középiskolai érettségivel azok is, kik sikeres tantervi különbözeti vizsgálatot tettek. A felső tagozat 4 féléves és az a feladata, hogy a tanítói hivatás betöltéséhez szükséges szakismereteket biztosítsa. E tagozat tanulmányait fejezné be a képesítő vizsgálat, melynek sikere esetén a jelölt tanítói oklevelet nyer.[3])

[1]) Dr. Padányi-Frank Antal előadása, melyre nézve l. e sorok írójának észrevételét, M. T. 1936. 9. sz. és u. o. 403. l.

[2]) Molnár Oszkártól, M. T., 1957. 1.—3. sz.

[3]) L. Kiss József id. tanulmányában, M. T. 1933., 4. sz.

Ez a javaslat azért jutott itt bőséges ismertetéshez, mert a tanítóképző-intézeti tanárság egyöntetűen mellette foglalt állást; kiemelve a sok tervezet közül a tanítóképzés reformjának középpontjába állította[1]) s bízva reméljük, hogy a tanítóképzés munkásai ma is ezt tartják a legalkalmasabb megoldásnak. Ezek után nem nehéz eldönteni, hogy most egyszerű megalkuvás vagy lemondás-e a mai új tanításterv követelése a tanítóképzés teljes átszervezése helyett vagy pedig a viszonyokhoz való okos, célszerű alkalmazkodás, mely türelemmel és a régi célkitűzésről el nem feledkezve várja a külső körülmények kedvező alakulását.

A tanítóképzés reformjának szándékát láthatólag siettette kivülről az a mind hangosabbá vált törekvés, amely a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson (1928.) először jutott kifejezésre, mint a magyar tanítóság egyhangú követelése, hogy a tanítóképzés ne tanítóképző-intézetekben, hanem főiskolákon történjék és a főiskolára való felvétel középiskolai érettségi bizonyítványhoz legyen kötve.[2]) Tehát a tanítóképzésnek a magyar közoktatás szervezetében egészen más helyet jelölt ki a tanítóság, mint a tanítóképző-intézeti tanárság. A tanítóság a 8 osztályos népiskola megvalósításához elengedhetetlenül szükségesnek látta a gyökeres átalakítást, míg a tanárság ismeri a főiskolai eszmény természetét, melytől nem várja a gyakorlati képzés teljességét. Ezért kellett az egyesületnek (TITOE) hangsúlyoznia, hogy a tanítóképzés helye a tanítóképző-intézet, nem a főiskola. A legfőbb különbség eltűnik, ha a TITOE elvi állásfoglalásában meglátjuk, hogy ebben is benne van a főiskolai képzés. Csakhogy a tanítóság vezetői egyedül csak a felső 2 évfolyamot akarják tanítóképzésre fordítani, feltételezve azt, hogy bárkit lehet 2 év alatt jó tanítóvá nevelni, míg ezt a TITOE csak kivételes készség és képesség meglétében tudja elképzelni. Ettől az időtől kezdve a főiskolai tanítóképzés a Magyar Tanítóegyesületek Országos Szövetsége gyűléseinek állandó és legnagyobb élénkséget keltő műsorszáma volt[3]) s komoly aggodalmat okozott, hogy a szellemi szükségletek hangoztatása mellett az anyagi mozgató erősen kiemelkedett, mint a magasabb képzettség velejárója, úgy, hogy a programm szerinti magasabb műveltségre törekvés őszinteségében alig hihettünk.

Arra az állításra és érvelésre, hogy a főiskolai végzettséggel a tanító társadalmi súlya is növekednék, azt jegyezzük meg, hogy a tanítói rend és általában a hivatásos nevelők kellő társadalmi megbecsülését mindaddig hasztalanul várjuk, míg ki nem alakul körülöttünk — mint valami szellemi környezet — olyan egyetemes nevelői gondolkodás, mely helyesen értékeli a nevelést és a nevelés szakemberét: a tanítót; ennek pedig Magyarországon sok — itt el nem mondható — feltétele van.

Az sem elhanyagolható következmény, amiről megfeledkeztek a tanítóság hivatalos egyesületi vezetői, hogy az anyagi nehézségeken túl — mely a megoldás elé állt — „a mostani néptanító nyomába lépő,

[1]) Így látta e sorok írója is, M. T. 1933., 6. sz. 217. l.

[2]) L. Kiss J.: A középiskolai érettségire épített tanítóképzés, M. T. 1933. 1.—2. sz., 21. l.

[3]) L. erre vonatk. Kiss J.: A IX. Egyetemes Tanítógyűléshez c. eszmélteto cikkét, M. T. 1935., 3. sz.

de már egyetemi városban és egyetemen képzett néptanár: hogyan fogja érezhetni és feltalálni magát Ürmös kisközségben vagy a kisberkesi tanyai iskolánál, — és hogy miképpen fog ebbe, az ő szellemi és lelki világától csillagászati távolságban álló környezetbe beilleszkedni". [1] Nincs tehát miért letérnünk a tört. fejlődés alapjairól, melyhez a tanítóképző-intézeti tanárság tántoríthatatlan kitartással ragaszkodik. Ez természetesen nem jelentheti annak a meggátolását, hogy a tanítók egyetemre jussanak, mert semmi okunk sincs, hogy ennek helyes és jogosult voltát még csak vitassuk is. Ha a történeti alapok folytatását hasznosnak tekintjük, egyszerűen vissza kell térnünk a 6 évfolyamú tanítóképzés gondolatának megvalósításához, mely képzésmódot 1920-ban rendeletileg életbe léptették, de amiből soha nem lett valóság. [2]

Ez a történeti áttekintés azért tanulságos, hogy bizonyítsa: az elveket össze lehet egyeztetni, ha jóakaratú meggyőzés, megértésre törekvés és a jelen viszonyainak helyes értelmezése az egyeztetésnek leggyakrabban használt eszközei. A tanítóság az 1936. év fordulójára a tanítóképző-intézeti tanárság állásfoglalását magáévá tette. [3]

III. Az iskola belső szervezetének imént vázolt újjáalkotására a mai gazdasági viszonyok között és művelődéspolitikai felfogás mellett bizonyára hasztalanul vár a maga egységes felfogására helyezkedett tanítóképzős tanárság — még egy jó ideig, mint ahogy a tanítóság jórésze is hihetőleg hiábavalónak érezte követelését s azt különösebb fájdalomérzés nélkül az illuziók világába utalta. Hogy addig is segítsen a tanítóképzés nyilvánvaló fogyatékosságán, a TITOE úgy véli, hogy „erre az átmeneti időre is jobb tantervről és utasításról kell gondoskodnunk". [4] Az elnöki előterjesztés megállapítja, hogy a mostani tanítástery — és utasításban hiába keresünk egységes világnézetet; nem eléggé nemzeti, figyelmen kívül hagyja a népi szükségleteket, nem törődik a falu és a tanya kérdéseivel, nem eléggé gyakorlati, nem egybehangzó a népiskolai tanítástery- és utasítással, de tanítástervi elméleti kérdések tekintetében sem kifogástalan: anyag-kiválasztása hibás, a gyermeket szem elől téveszti, a nevelői gondolat elhanyagolt, a jellemfejlesztésre példamutató hatása kevés. [5]

Ez az előterjesztés ismételten hangsúlyozza a 6 éves képzés követelményét, gondolom azért, mert a sok felsorolt bajon a mai keretben aligha lehet segíteni. A 6 éves tanfolyam valóban időfeletti kérdésnek bizonyul a mai megoldásra váró kérdések összessége tekintetében. Egy hasonló elnöki megnyitó 2 és félévvel ezelőtt még úgy nyilatkozott, hogy „mintha a hatéves tanítóképzés időszerűségének némi nyomai mutatkoznának"; [6] a főiskolai jelleget távolabbi célnak, egyéb megoldani valókat közelebbi

[1] Irja dr. Neményi Imre: A magyar tanítóképzés és tartozékai c. tanulmányában, M. T. 1935., 7. sz.

[2] L. Kiss J.: A magyar tanítóképzés reformgondolatai, II. r., M. T. 1933., 4. sz.

[3] Dr. Padányi-Frank Antal: A tanítóság és a tanítóképző tanárság együttműködése, M. T. 1936., 1. sz.

[4] L. dr. Padányi-Frank Antal egy. elnök részletes előterjesztését: Új tanterv és utasítás, új vizsgálati szabályzat, M. T. 1936., 9. sz.

[5] L. u. o. 378. l.

[6] Frank Antal dr.: A tanítóképzés időszerű kérdései, M. T. 1934., 6. sz.

célnak jelöli meg, így pl. a tanítástery revíziójának szükségességét. Abban az időben nem a tanítóképzés reformálása jelentette az időszerű kérdést, hanem az a sok veszedelmet magában rejtegető tanítói „túlprodukció", melyre az erős kiválogatásban (szelekció) látták a hatásos ellenszert. Az évente hozzávetőlegesen 2000 új tanítói oklevél-birtokosnak csak kb. egyharmada jutott akkor hivatása gyakorlásához s ez a szám ma sem csökkent arányában, csupán mértékben. Akik tudnak felelősséget érezni a volt növendékek sorsa iránt, azok lelkében az aggasztó munkanélküli tanító-proletariátus van olyan fontos, megoldást sürgető kérdés, mint a toldozgatást jelentő, egyebet nem ígérő tanítástervi újítás.

IV. A szervezeti kérdésen túl a tanító hivatásának gyakori helye és iskolánkívüli működése tartja állandóan nyitva azt a megoldásra váró kérdést: hogyan lehetne a tanítóképzés folyamán a tanítót népművelési feladataira előkészíteni és egyáltalában a falu sajátos viszonyait felismerő és szügségleteit kielégíteni tudó tanítónevelést miképpen lehetne intézményesen megszervezni. A kettő szorosan együvé tartozik és egybefonódó munka, mely éppen a legsúlyosabb kifogás a tanító megterhelése körül. [1]) A falu elmaradott, kétségbeejtő állapotán mindenki — nem nevelő ember — a tanítóval akar segíteni, akitől egyszerűen elvárják, hogy a nép mezőgazdasági kimüvelését megvalósítsa. Azt nem észlelik, hogy a tanítónak mindinkább megnövekedő iskolai munkája az iskolánkívüli működése körét vonja szükségképpen szűkebbre. Azt azonban látják, hogy a gazdasági kimüvelő szereposztásnak el nem hárítható akadálya van, mert a tanítók „úgyszólván semmi szociális és gazdasági kiképzést nem kaptak." [2]) Ez a szemrehányó hang csak a falu helyzetét tekintve megokolt, de nem jogosult a tanítóképzés hivatását nézve. Bizonyos, hogy a tanítóképzés a népnevelést szolgálja s így a néprajzi ismereteket érvényesíteni kell a tanítóképzős munkában, miként egyéb iskolafaj nevelésében is, [3]) de ne tévesszük szem elől az igazságot, hogy a falu túlságosan sokat kíván még mindig attól a tanítótól, aki a falusi értelmiség legtevékenyebb embere, akit azonban ezen a címen az iskolát kívülről szemlélő hajlandó az iskolájától elszakítani az iskolánkívüli munka változatos területeire. [4]) Ha mindezt a munkát szervezett alakban össze tudná fogni a falu, nem látszik megoldhatatlannak a dolog: legyen külön egy ember az iskolánkívüli népművelési feladatok megoldására, ki sajátosan (esetleg a tanítóképzésen túl egyebütt is kifejlesztett nevelői gondolkodással) rákészült erre a munkára. [5])

A tanítónak így is — ennek az iskolánkívüli munkának fel nem

[1]) L. Kiss. J.: A tanítóképzés reformja c. összefoglaló jelentését a TITOE állásfoglalásáról M. T. 1936. 6. sz. 211. l. és Mácsay Károly tanulmányát a tanítónak a népnevelés igényeihez igazodó közműveltségéről, M. T. 1934., 6. sz.

[2]) Szilágyi László: A magyar falu 1932-ben, Magyar Szemle, XVI. k. 114. l.

[3]) Irja dr. Bálint Sándor: Néprajz és a tanítóképzés c. előadásában, M. T. 1936., 6. sz.; külön is máshol: Néprajz és nevelés, Szeged, 1934.

[4]) A tanítók a legtöbb esetben lelkesedéssel el is végzik az ott rájuk váró munkát — írja Váradi József: Mit kíván a falu a tanítóképzéstől c. cikkében, M. T., 1935., 2. sz., 80. l.

[5]) Igy látja ezt Lázár Károly: A tanítóképzés reformja c. a. megjelent ismertetésben, M. T. 1932.. 7—8. sz. 257. l.-on.

vállalásával — alaposan meg kell ismernie azt a falut, ahol működik, hogy a község szellemi és anyagi viszonyaiban való tudatos életre készítse elő növendékeit nevelői tevékenysége közben ; a tanítóképzés még erre a feladatra sem ad tanítványaidnak elég útmutatást, pedig ez szorosan vett iskolai követelmény. [1])

Ma sem megoldott, mert maradék nélkül meg nem valósítható tanulmányi kérdés: a módszertan egységes tanítása a tanítóképzőben. A népiskolai tantárgyak tanítási módszerének megtanítása és főként elsajátítása a nevelési tárgyak tanárának (a „pedagógusnak") a kötelessége, de tanítaniok kell az egyes szaktanároknak is e népiskola tantárgyak módszertanát, azt, amely a maguk szaktárgyának megfelel. Előbbi kellő időt nem fordíthat e munkára s nem végezheti azonos hozzáértéssel minden tantárgyra nézve, utóbbiak nem tudják a minden szaktárgy között kívánt egybehangzást kivétel nélkül biztosítani, ami még nagyobb veszedelembe kerülhet, ha meggondoljuk, hogy a gyakorló-iskolai tanító is részt vesz a módszertani ismeretek közlésében, tiszta gyakorlati alapon állva. A „hatáskörök" szétválasztásával, megegyezéses alapon a mai eljárás az összhang megmaradását biztosítja, azt azonban nem, hogy az egyöntetűséget baj ne érje. [2])

V. Ami sokáig követelésként hangzott, hogy tanítóképző-intézeti tanárok tanulmányi felügyelettel bízassanak meg tanítóképző-intézetekhez és népiskolákban felügyelők legyenek: ma megvalósult (az 1935. VI. t. c.-kel); az utóbbinak jó hatása nem kétséges, [3]) az előbbinek eredményét még nem láthatjuk és jóslásokba nem bocsátkozhatunk. Remélhetőleg a nevelői eljárás tudatossága tiszta fogalmakban él minden felügyelőben és nem okoz zavart ellenőrző munkájukban az a körülmény, hogy utasításaik és a legtöbb tanítóképző-intézetben használt „hivatalos" neveléstani könyv nevelés-t és oktatás-t egymás mellett emlegetnek, (tehát így tanulták) s hogy így van ez a szakirodalom és szaklapok csaknem minden cikkében, értekezésében. Ma sincs meg a tisztánlátás a nevelés igen sok szakemberének elméjében — a most említettből merészen következtetve — a nevelésnek mint *szellemi tevékenységnek* és az oktatásnak, mint e tevékenység *egyik eszközének* fogalmára nézve. A nélkül, hogy az érzékenységet bántani akarnók, merjük állítani, hogy 100 tanítóképző-intézeti tanár közül 90 nem ismeri fel mindezek következtében egészen határozottan, hogy nevelés és oktatás között olyasféle viszony van, mint földművelés és eke, politika és hadsereg között; célt és eszközt, feladatot és eszközt cserélgetnek fel. Mindez így van annak ellenére, hogy megfelelő tájékoztatás külön is történt. [4])

[1]) L. Mezősi Károly dr.: A történelemtanár sajátos feladatai a tanítóképzésben, M. T. 1934., 4. sz. 96. l. Az egész kérdésről bőségesen szólt dr. Juhász Béla: A falu helyzete és a tanítóképzés címen, Prot. Tanügyi Szemle, 1933, 5. sz. 184—191. 11. és legújabban itt van előttünk (kézirat gyanánt) Rozsondai Károly kiváló dolgozata: Falukutatás és tanítóképzés, Sopron, 1936.

[2]) A kérdésről dr. Frank A.: Módszertan egységes tanítása, M. T. 1931. 8. sz. és a folyóirat egyéb számaiban l. a szaktanárok közléseit.

[3]) Biztat Mácsay Károly: A népiskolák pedagógiai szakfelügyelete és a tanítóképzés c. cikkében, M. T. 1936., 5. sz.

[4]) L. dr. Imre Sándor: A nevelés és tanítás viszonya, Népoktatási Szemle, 1934. okt.-dec. sz.-ban megjelent felvilágosító tájékoztatását.

VI. Nem kétséges, hogy a tanítóképzés megújítása a tanítóképző-intézeti tanárképzés módosítását is magában hordozza. Ez elsősorban tanárjelölteknek a hosszú tanulmányi idő alatt való komoly támogatását, az odatörekvők kiválogatását jelentheti. Ma a helyéből kimozdított tanítóképző-intézeti tanárképzést öncélúnak nem mindenki tekinti az egyetemmel való együttműködés következtében és azt is hozzáteszik, hogy rossz úton jár, ha mind kevesebb a tanítóképzőt végzettek száma az Apponyi-kollégiumban.[1])

Személyi probléma még ott, hol ebből problémát csinálnak: a tanítóképzőintézeti gyakorló-iskolai tanító sorsa, mit fonákká kettős minősége tesz: beosztásában tanító, működésében minduntalan a tanítójelöltek tanára (oktatója), státushelyén tanár, címében hivatalosan tanító és végzettsége szerint tanító, olykor tanár. A helyzet megnyugtató jogi tisztázása nem könnyű vállalkozás, amennyire nem könnyen vállalnak tanítók gyakorló-iskolai megbízatást.[2])

VII. A jövendő tanítóságnak, a tanítónövendékeknek is megvannak a maguk sajátos, megoldást sürgető kérdéseik. Első helyre szorul a lelkükben a tanítói túltermelés tudata, melytől már pályájukra készülés közben sem tudnak szabadulni, hiszen a kérdés megoldásának egyik kísérleti módját állandóan és nyomasztóan kénytelenek érezni: a szigorú válogatást, különösen az I. II. osztályban. És a nyugtalanságnak így keltett, nem kívánatos lelkiállapota akárhányat a hivatására való nyugodt előkészület helyett ideges jó-osztályzatra való vadászásra űz, csakhogy nagynehezen megszerzett tanulói helyét megmenthesse. Öröm, hogy a tanítói pályára való tódulás mérvének csökkenésével ez a láz is alábbhagyott. De van egyéb nem szívesen látott mozzanat is a tanítójelölt életében: a szakművelés és az általában való művelés kettőssége (párhuzama) azon a fejlettségi fokon, amikor még sok nem láthatja tisztán a népiskolai eljövendő feladatait a szaktárgyak rengetegétől és a jelen tanítóképzés helyzetét. A bontakozó tudatosságot sokáig zavarhatja a tanár nem pontosan dolgozó, e kettősséget nem világosan láttató eljárása. Mindez csak emeli a 6 éves képzésre törekvés jelentőségét. A feladatokkal való küzködés sikere egyénenkint megközelítőleg sem lehet azonos mert sok különbséget mutató készültséggel érnek be a tanítóképzőbe; a nehézség sokszor már ott kezdődik, hogy egy részük (a többség) nem érti helyesen azokat az idegen szókat, amelyek a képzésben mulhatatlanul előfordulnak.[3])

Ezeknek a körülményeknek teljes felderítése és az ezeken való segítés a tanítóképző-intézeti tanárra vár, valamint azt is meg kellene pontosan vizsgálnunk, hogy „a már pályátválasztott ifjakban a választott

---

[1]) Így véli Mesterházy Jenő: A tanítóképző-intézeti tanárképzés-ről szóló cikkében, M. T. 1933., 3. sz., de nem így látja dr. Becker Vendel: A tanítóképző-intézeti tanárok címen adott válaszában, u. o. 1933. 4. sz.

[2]) Érthető a keserű íz, amivel a kérdést Szalatsy Richárd tárgyalja: A gyakorló-iskolai tanító szerepe és helyzete a tanítóképzésben, M. T. 1934. 9. sz.

[3]) A kérdés egész területére nézve l. dr. Juhász Béla: A neveléstudományi tárgyak idegen szavai c. értekezését, M. T. 1933. 10. sz.

pálya szükségletei és követelményei mennyire tudatosak; miben látszik ez meg rajtok."[3])

S ha probléma-támasztásra hiányzik a benső ok, a külső is alkalmas ilyenre. Már elhangzott egy sürgetés a látott példa vonzó hatására, — hogy legyen a tanítóképző-intézeti növendékek számára is tanulmányi verseny, melynek nevelési tényező szerepe feltétlenül van.[4])

VIII. A probléma-kereső szemlélődést befejeztük, a nélkül, hogy végére jutottunk volna. Éreztük, hogy nem hálás a szerep, mely ezen a hirtelen járt úton elkisért, de úgy gondoltuk: hasznos munkát végzünk az érzett szükségletek és tapasztalt hiányok őszinte feltárásával. Általános a szakemberek véleménye, hogy sok nagyobb nemzet tanítóképzésénél magasabb fokon áll a magyar s nemzeti szempontból is kifogástalanul törekszik feladatát betölteni. De hogy a törekvés magas értékelő szempontok szerint valósággá is váljék: *tanítóképzésünket a tanítónevelés magaslatára kell emelnünk*, hogy megoldhassuk mindazokat a kérdéseket, amiket a nemzet mai viszonyából, helyzetéből következőleg mielőbb meg kell oldanunk. Akkor majd remélhetjük, hogy a magyar nevelésügyben betölti a nemzetnevelő munkának azt a részét, amely hivatását illeti és csak ezen a réven teljesülhet mindaz, amit a nemzet tanítóitól vár.

Dr. Juhász Béla.

Szakműveltség és szakiskola

1. AZ „ÁLTALÁNOS MŰVELTSÉG" VÁLTOZÓ TARTALMAI

Az „általános műveltség" pontosabb fogalmi tartalma koronként, földrajzi tájanként, nemzetenként, a közösségek foglalkozásaként (pl. a szerint, hogy kereskedelmet vagy földművelést űznek-e), stb. más és más. Ezek az egyes általános műveltségek nemcsak abban különböznek egymástól, hogy egyiknek tartalma *szűkebb*, míg a másiké *tágabb*, de különböznek egymástól, tartalmaik *minőségi* jegyeiben is, valamint sokféle tartalmi elemeiknek, „részeiknek" *egymásközött* való szerveződési viszonyaikban, organikusan életes szerkezetükben, struktúrájukban is: elemeik más-más *középponti* tartalom körül más-más *szerkezeti* rendben szerveződnek többé-kevésbbé határozott egységgé és „egész"-szé *Másként* volt általánosan művelt a klaszikus görög ókor embere, mintsem az európai keresztény középkoré, ez megint másként, mint pl. a mai művelt angol, aki szintén más általános műveltségű, mint pl. a művelt kínai vagy a művelt hindú. Öröklött faji jelleg, népjellem, éghajlat, milieu, életviszonyok, gyakorlati aktuális szükségletek és más hasonló tényezők határozzák meg az u. n. általános műveltségnek *itt* vagy *ott* és *ebben*

[3]) Irja Imre Sándor: A neveléstudomány magyar feladatai c. művében (80. l.), a magyar tennivalók könyvében.

[4]) L. Éber Rezső felhívását a M. T. 1932. 9. sz.

vagy *abban* a korban uralkodó fő jegyeit. E sokféle összetételű és színezetű általános műveltségeknek elvileg lényeges *közös* vonása nincsen is más, mint éppen a *sokféle*, minél több érdeklődéskörre — ideálisan a kérdéses kultúrközösség *minden* érdekkörére — kiterjedő *általánosság*, szemben a szűkebbkörű specializálódásokkal. Ha az általános műveltségek sokszerűségében mégis legalább valami általános *történeti fejlődés* megnyilatkozásait is keressük, több-kevesebb általánossággal talán joggal utalhatunk egyebek között arra is, hogy a „modern" kultúra összes sűrűsödési pontjain — a modern élet általános szükségleteinek megfelelően — az u. n. „általános műveltségek" is világszerte telítettebbeké váltak pl. *szociális* és *politikai* elemekkel. Ha napjainkban a középiskolai oktatás reformálásának szüksége nálunk is felmerült, ennek egyik legjelentősebb oka elsősorban éppen az volt, hogy annak az általános műveltségnek tartalma, amelyre pl. a *gimnázium* nevelni hivatott, ma már nálunk is átalakult és kiszélesedett. A szociális vagy gazdasági vonatkozású műveltség elemei, vagy általában az „*állampolgárrá*„ való teljesebb kiműveltségnek aktuális szükségletéből fakadó különféle kultúrális tartalmak az „általános műveltségnek" hazánkban is immár részeivé váltak.

2. AZ ÁLTALÁNOS MŰVELTSÉG ÉS AZ ISKOLA

a) Bocsássunk előre egy általános, minden iskolára illő tételt: Az iskolának általában és főleg a „közép"-fokú iskolának *lényegéből* folyik, hogy az életre (akár az elméletire, akár a gyakorlatira) általában csupán *előkészít*. Nem tesz pl. — elméleti téren — *kész*-szé kitanult és mintegy kiteljesült történettudóssá, matematikussá, fizikussá, irodalomtörténésszé vagy nyelvésszé és nem tesz — gyakorlati téren — „kész" bankemberré vagy „perfekt" gyári vagy részvénytársasági könyvelővé, de megfelelő előkészültséget, általános lelki hozzákészültséget, szilárd *benső alapvetést* nyujt arra, hogy az iskolából kikerült egyén a maga ilyen vagy olyan jövendő életfeladatának betöltésére minél alkalmasabbá válhasson, nemcsak a már az iskolában megszerzett (sok tekintetben még igen fogyatékos) előkészítő *ismereteinél* és (rendszerint még sokkal csekélyebb fokú) *előgyakorlott*ságánál fogva, de — ennél voltaképp „*lényegesebben*" — éppen az által is, hogy a jövő életmunkájához még szükséges *további* tudáskiegészítést, begyakorlottságot, kiérést minél könnyebben és teljesebben szerezhesse majd meg, most már *önmaga* erején, a maga számára.

Az iskolának ez az általános előkészítő feladata azonban nem jelenti azt hogy minden fajtájú iskola egyként *éppen* az ú. n. „általános" műveltségre készítsen elő.

b) Az iskolák különféle fajai valóban nem egyforma teljességgel szolgálják az általános műveltséget. Az elsősorban éppen ennek az általános műveltségnek jegyében álló iskolák (mint pl. a mi gimnáziumunk) aránylag *könnyen*, mintegy „*tisztaelvűen*" végezhetik el ezt az általános műveltséget szolgáló feladatukat: az ő feladatuk általában elismerten is „csak" és éppen abban áll, hogy egy *általános* lelki előkészültséget bon-

takoztassanak ki az élet *minnél több* körének *magasrendű* átértésére, az egyénnek az élet minél többféle munkaterületén való sikeres továbbfejlődhetésére. Velük szemben a kifejezetten „szak"-iskolák ezt a *legegyetemesebb* életre való előkészítést *nem* nyujthatják.

c) Az általános műveltség jegyében álló iskoláknál az iskolának pusztán általános *előkészitő* jellege is a legharmónikusabban — és a közösség egyes rétegeinek esetleges *szak*szerűségi elvárásaitól viszonylag kevéssé zavartan érvényesül. Igy a valóságos élet túlságosan specializálódott és gyakorlati igényeire nemcsak *elvileg* nem kell az egyetemesebb előkészítés rovására számolnia, de — ami gyakorlati szempotokból igen jelentős — ilyen specializálódásokat *ténylegesen* sem követeli meg tőlük a közönség.

d) Az általános műveltség jegyében álló iskolák a *szűkebb* értelemben vett„ *nevelői*" (tehát nem ismeretnyújtó és csupán értelem-fejlesztő, de általában érzület-, akarat-, jellem-, *személyiség*fejlesztő) feladat terén is tisztaelvű és harmónikus munkát végezhetnek: az *egész* személyiséget, az egész érzületi, beállítódási, akarati világot, az egész jellemet *minden*oldalúan és harmónikusan fejleszthetik. A b-d tételek gyakorlati jelentősége a *szak*műveltség és a szakiskolák kérdéseinek megtárgyalása után fog világosabbá válhatni.

3) SZAKMŰVELTSÉG.

E címszó értelmét maga a szó: „*szak*"-műveltség világosan kifejezi. A *szak*műveltség azok szerint a különböző „speciális" életkörök szerint, amelyek felé irányul, *más-más* műveltséget jelent. E más és más szakműveltségek mind megegyeznek abban, hogy bennük nem a közösségre jellemző mindenkori műveltség tartalmi *teljessége*, de az egyetemes műveltség tartalmának csupán ilyen vagy olyan *meghatározott* területe, tehát egy kevésbbé átfogó, *szűkebb tartalmi kör* fejeződik ki. A különböző szakműveltségekben nem csupán az egyik vagy másik összetevőnek *hangsúlyozottsága* erősebb ill. gyöngébb, de az egyes szakműveltségeknek konkrét *tartalma* is lényegesen más és más és az esetleg *egyező* résztartalmak is a különböző szakműveltségekben egymás között más és más *elrendezésűek*.

4) SZAKMŰVELTSÉG ÉS AZ ISKOLA

A szakműveltséget nyujtó iskolák — szemben az általános műveltség iskoláival — általában több elvi vagy legalább gyakorlati *nehézséggel* kell, hogy megküzdjenek. Ezek a nehézségek a szakiskolák egy nagy csoportjában különösen világosan lepleződnek elénk: mélyükön végső és részben leküzdhetetlen ellentétek, bátran mondhatnók: egyenesen valami tragikumszerűség rejlik. E benső ellentétek, ellentmondások legjelentősebb megnyilatkozásai talán a következők:

a) Az iskola, mint már hangsúlyoztuk, általában csak *előkészitést*, ám nem teljessé kifejlesztett és kigyakorlott készséget hivatott adni, már pedig a szakkörök a szakiskolák végzettjeitől minél teljesebb szak*kész-*

séget szeretnek várni. A *szélsőségesen szűkkörű* szakiskolák e tekintetben — éppen úgy, mint általában a többi felsorolandó ellentétek tekintetében is — aránylag kedvezőbb helyzetben vannak: Ők a maguk *igen szűk*körű szakában valóban aránylag *teljesebb* elméleti és gyakorlati szakkiképzést képesek nyújtani, míg az *általában* gazdasági (vagy általában *a* kereskedelmi és ipari) életre nevelő *kevésbbé szűk*körű szakiskolák nem képesek erre. — *b*) Hasonlóképpen viszonylag kedvezőbb a helyzetük az *általános* műveltség egyetemességére való előkészítés feladatának és a csak valamely a *szak*műveltséget megalapozó feladatnak dilemmájában: e ponton tőlük általában a *szak*műveltség megalapozását szokásos elvárni. *c*) Végül viszonylagosan kedvező helyzetben vannak a személyiség-egész teljes *mindenoldalú* kifejlesztésének általános nevelői eszménye és az épen kérdéses szakszerűség jellegének megfelelően színezett *egyoldalúbb* személyi alakítás dilemmájában. A választás a személyiséget, érzületi és akarati világot fejlesztő, jellemalakító, stb. feladat sokoldalú *egészével* szemben itt inkább a *jó szakember* elméleti és gyakorlati felkészültségére és ennek megfelelő kevésbbé egyetemesen magasrendű életbeállítódásra esik. (E tény fennállása természetesen nem jelentheti azt, hogy irányító *leg*egyetemesebb, *végső* nevelői *eszmény*ként még a legszűkebbkörű szakiskolák növendékeire vonatkozóan is ne a *teljes*, egyetemes emberré: tökéletes személyiséggé és tökéletes közösségi taggá való kifejlesztés eszményét tűzzük magunk elé. Minél nehezebb egy végső nevelői eszmény megközelítése, csak annál *szebb* feladat az eszmény minél eredményes megközelíthetése, de az elénk tornyosuló reális nehézségek előtt szemet hunynunk nem szabad: ez egyenesen humánus és morális kötelességünk.

5. AZ ISKOLAFAJOK KÉT PÓLUSÚ LÁNCOLATA.

A hangsúlyozott tényeknél fogva könnyű belátnunk, hogy a különböző típusú iskolák — az általános műveltség iskoláitól (pl. a humanista gimnáziumtól) kezdve és a bár hangsúlyozottabban *szak*szerű irányú, de még mindig aránylag eléggé *általános* előkészítést célzó technikai vagy gazdasági iskolákon át egészen az *igen szűk* körben való speciálizálódásra nevelő szakiskolákig — oly folytonos láncolatot alkotnak, amelynek jellemző határozmánya az, hogy az egyre szűkebb szakkörökre való speciálódással párhuzamosan, az iskola *egyetemességének* és csak *előkészítő* általános jellegének rovására, egyre fontosabbá válik benne a *speciális* életfeladatra való kifejlesztés, ami voltaképen *három* jelent: *a*) az egyre erőteljesebben hangsúlyozódó, fokozódó és egyre jobban szűkülő *szak*szerűséget, az egyre *teljesebb* elméleti és gyakorlati (technikai) *kész*-ség kívánalmát és végül *c*) az egyre *egyoldalúbbá* váló személyiségalakítást.

6. A KETTŐS CÉLKITŰZÉSŰ ISKOLÁK „TRAGIKUMA".

A jellemzett sorozatban, mint láttuk, hiánytalanul világos és tiszta *elméleti helye* és egyúttal egyetemes és harmónikus (tanítói és) nevelői képző *feladata* csak az általános műveltség iskoláinak van. *Viszonyla-*

gosan kielégítő tisztább elvű és harmónikusabb fejlesztő feladat kapcsolódhatik a *legszűkebb körű* szakképzést nyújtó iskolákhoz is. E mondott két pólus mintegy *ellentétes* jellegű és feladatú és ez az ellentétesség az életben *ténylegesen* (ha nem is teljes öntudatosítottsággal is) általában eléggé *el*ismert is: a gimnáziumot végzett ifjútól pl. senki sem várja el, hogy *kész* tudósként vagy közigazgatási szakemberként vagy ügyvédként vagy bíróként vagy tanárként hagyja el az iskola padjait, ám elvárjuk tőle a *magasabbfokú* és *egyetemesebb* „általános" műveltséget, az általánosan *magasabbrendű* lelki fejlettséget, a magasabbrendű közösségi, szociális, hazafias, vallásos, erkölcsi, kultúrális emelkedettségre való beállítódást. A szűkebbkörű (pl. fém- vagy faipari) szakiskola végzett növendékétől viszont kevésbbé várjuk el az „általános" műveltséget és a mindenoldalú teljes kultúrális és etikai személyiségkibontakozottságot, ám elvárjuk a maga (szűkebbkörű) életfeladatára való *teljesebb* tudásbeli és technikai begyakorlottságot, a *kész*ebbé képzettséget. Ha így a két pólus helyzete elegendően világos és a társadalom által általában helyesen megítélt, az iskolafajok láncolatának *középső* tagjai súlyosabb helyzetben vannak, mert a társadalom vagy legalább annak jelentős rétege velük szemben *mind a két* pólusnak — bizonyos szempontokból, mint láttuk, elkerülhetetlenül *ellentétes* — igényeit *együttesen* szokta támasztani. Ilyen iskolafaj példájaként a *felsőkereskedemt iskolával* kívánunk a következőkben röviden foglalkozni.

7. A FELSŐ KERESKEDELMI ISKOLÁK SAJÁTOS ELVI NEHÉZSÉGEI.

Az adott elemzésekre támaszkodva azonnal felállíthatjuk azt az alaptételt, hogy a felső kereskedelmi iskolák mindannyiszor, amikor tőlük egyfelől az *„általános"* műveltség teljességét, másfelől azonban a teljesebb részletezettségű, sőt kigyakorlottságú — és még ezenfelül igen *sok*féle — *kész szakképzettséget* egyként és együtt megkívánják, túlzó, bensőleg összeegyezhetetlen és éppen ezért valójában elvileg *értelemellenes* és gyakorlatilag *kielégíthetetlen* célkitűzésnek tragikumát nyögik.

a/1. A felső kereskedelmi iskola helytelen kettős célkitűzése azt az igényt emelteti ez iskolafajjal szemben, hogy ez az iskola adja meg egyfelől *ugyanazt* az *általános* műveltséget, mint a szűkebb értelemben vett „középiskola", de e mellett, ezen *túl* elégítse ki a *gazdasági* és különösebben a kereskedelmi életnek igen sokféle speciális elméleti és gyakorlati igényeit is. Ez az igény nemcsak némely hivatalos vagy félhivatalos színezetű programmatikus célkitűzésekben vagy — néha a büszke dicsekvésig túlzott szélsőségesebb formában — az ezt az iskolafajt (bár nemes indulatból fakadóan) álérvekkel helytelenül „védeni" kívánt vitákban emlegetik: ez az igény *ténylegesen* bennerejlik, benneél és továbbhat a mai kereskedelmi iskola *egész szervezetében*. Ez az igény élteti ma is azt a tanítástervi elgondolást, amelyik a felső kereskedelmi iskola növendékeit arra kényszeríti, hogy a régi gimnáziumnak — az egyetlen filozófiai propedeutikát kivéve — úgyszólván *összes* tantárgyait (ill. legalább az e tárgyaknak megfelelő *hasonló* jellegű tárgyakat, így a latin nyelv helyett valamelyik — „második" — idegen nyelvet) tanulják,

de tanulják ezen *felül* a *szak*tárgyaknak egész sorát is: így könyvvitelt, gyakorló irodai munkálatokat, kereskedelmi ismereteket, kereskedelmi számtant, kereskedelmi levelezést, jogot, közgazdaságtant, árúismeretet, kötelező (és sokszor igen *terhesen* kötelező) gyorsírást, kötelező gépírást. E helyzetnek *elkerülhetetlenül* kényszerű következménye — a tanítási anyag túlzott *terjedelmén* (*a*) és *heterogén* jellegén (*b*) kívül — a nagyon *sok tantárgy* (*c*) és a némely tárgyra jutó igen *csekély óraszám* (*d*): az utóbbi fogyatkozásnak egyik kiáltó példája a II. és III. évfolyamra jutó heti *csupán 2—2 magyar* óra — bár az e tárgyban tanított tanításanyag egyáltalában nem kisebb a gimnáziuméénál. E fogyatkozás még sajnálatosabb azért, mert az otthon — főleg írásbeli munkákkal — általában *erősebben* elfoglalt és a tanításban elsősorban *egyéb* érdeklődésirányokban vezetett kereskedelmi iskolai diákoknak kevesebb alkalmuk és lehetőségük nyílik az irodalmi remekműveknek csak *olvasására* is, semmint a gimnázium növendékeinek. Felemlítjük azt is, hogy az *érettségi* vizsgálaton is több tárgyból kell felelniök a felső kereskedelmi iskola diákjainak, mint a gimnáziuméinak. A felső kereskedelmi iskola érettségi tárgyai: magyar, könyvvitel, kereskedelmi számtan, német, második idegen nyelv (írásbeliek), magyar, történelem, jog „és" közgazdaságtan, földrajz „és" árúismeret, német (szóbeliek).

a/2. A „kereskedelmi" iskola célkitűzési problémája még bonyolultabbá válik azáltal, hogy ez az iskolafaj nemcsak *kereskedőket* kíván képezni, de *általában* a *gazdasági* életre készít elő, (sőt végzettjeinek jórésze különféle *egyéb* jellegű városi, állami és más hivatalokban helyezkedik el.) Ezért különösképen bántóvá válik a speciális *szakszerűség*nek és az *általános* előkészültségnek többféle ellentéte; így a kifejlesztendő műveltség „általános" vagy „szakszerű" jellege, az ilyen vagy olyan szakszerűségek egymásközti ellentétei, az iskola általános előkészítő feladata és a gyakorlati életnek a végzettekkel szemben támasztott *kész*-ségi igényei.

b) A mondottak már elegendőképen szemléltethetik ez iskolafaj problémáinak mély *benső tisztázatlanságait*. Ezek jelentőségét csak növeli az életnek az a gyakorlati szükséglete — amelyik különben a tárgyalt iskolafaj benső *létjogosultságának* és tényleges szükségességének egyik megalapozója —, hogy a kereskedelmi iskola végzettjeinek túlnyomó része *azonnal* az „életbe lép ki." Minthogy ez az iskola elsősorban közvetlenül az életre kell hogy előkészítsen — nem pedig pl. az iskola és az élet közé közbeiktatódó *főiskolai* továbbképzésre —, ennek az iskolának az életre valóban *készebbekké* kell nevelnie növendékeit, mintsem a gimnáziumnak. Ezt az igényt a gyakorlati élet szakembereinek gyakori szellemi korlátozottsága, egyoldalúsága nem egyszer *túlzóan* élezi ki és a társadalom legnagyobb nyilvánossága előtt is e túlzott formájában hangoztatja újra meg újra, feledve, hogy ettől az iskolától is — mint éppen középfokú iskolától — csupán (ilyen vagy olyan jellegű) *általános előkészültséget*, de nem teljes részletezettségű szakképzettségeket, meg teljessé kigyakorolt speciális technikai készségeket („perfekt" könyvelőket, „kész" kereskedőket vagy kalkulátorokat vagy egyéb üzemi tisztviselőket, bankembereket, stb.) volna szabad követelnünk.

c) Rá kell mutatnunk végül a kereskedelmi iskolában a szorosabban *nevelői*, személyiségfejlesztési feladatnak jelentős benső ellenmondásaira is. Aligha kívánhat külön bizonyítást az a tételünk, hogy a kereskedelmi iskolai *szaktárgyak*nak, de általában a kereskedelmi iskolák *egész* tanításanyagának (tananyag-*összeség*ének), valamint növendékei uralkodó érdeklődésköreinek elsősorban a *gazdasági haszon* elérhetésének célját és („anyagi" és egyéb) eszközeit kidomborító jellege nem bírhat a *legegyetemesebben* általános, a legegyetemesebben magasrendű eszményi nevelő-értékkel. A valóság tényeinek, a reális fennállásoknak, minden dolognak megvan a *maga* lényege és e maga lényegéből folyó sokféle „természetes" határozmánya és következménye. Semmi emberi mesterkedés ezeken a lényegeken, *bensően* szükségszerű határozmányokon és természetes következményeken csak a legparányibbat is változtatni nem képes: ez az *egyetlen* dolog a világon, amihez *csak*, kizárólag csak, *alkalmazkodnunk* lehet és kell. Ezért természetesnek kell ítélnünk, ha a kereskedelmi iskolában, a dolog „természetéből" folyóan, — a külön szaktárgyakon kívül — a *természetrajzi* és *földrajzi* ismeretek is elsősorban gazdasági vonatkozásaikban (árúismeret, gazdasági földrajz), de még a *történelem* is erősen gazdasági vonatkozásaiban taníttattak. Talán egyetlen tárgy volna ideálisan alkalmas e kényszerű „determinációnak" előttünk — a nevelés *egyetemesebb* célja és eszményisége érdekében — szükségesnek tetsző *kiegészítésére*: a nemzeti nyelvhez kapcsolódó „tisztábbelvű"[1]) és egyetemesebb nevelő értékű irodalmi és művészi, de ezentúl nagy mértékben etikai, valamennyire lélektani, sőt logikai és általános ismeretkritikai[2]) vonatkozású *stilisztikai és irodalmi oktatás*, a felső kereskedelmi iskolának ez a legmostohábban „óraszámozott" tananyagköre. A mondottaknál fogva: a minden oldalú és egyetemesen eszményi vonatkozású *egész* emberré nevelésnek követelményeit a *kereskedelmi* iskolának jellemzett tárgy- és érdeklődéskörében kellő megalapozással és a lélekbe kellő mélységben gyökereztető erővel érvényesíteni, éppen ezért bár különösen *nagyszerű*, de reálisan jóval nehezebb feladat, mintsem a gimnáziumban, a tiszta „humánum" ez „adekvátabb" középiskolájában.

---

[1] ***A „tisztaelvűség" általános*** elméleti és gyakorlati jelentőségére vonatkozóan v. ö. a szerző következő munkáit: „A következtető képesség mint "értelmiségvizsgálati" probléma" (Magy. Psych. Szemle, 1931.), „Az értelmi nevelés feladatairól" (Magy. Psych. Szemle, 1933.), „Die Intelligenzprüfungen und die sogenannten reinen Verstandesprüfungen" (Arch. f. Psych. 1934.), „Bevezető a lélektanba. Egy lélektani rendszer vázlata" (Bpest, 1934.), „Zur Methodik der reinen Verstandesprüfungen" (Comptes rendus de la VIIIe Conf. internat. de Psychotechnique, Prague, 1935.) „A pedagógia néhány alapkérdése," (Isk. és Egészség, 1935.), „Les problèmes de l'éducation de l'intelligence" (Actes du VIII-e Congrés internat. de Philosophie, Prague, 1936.) — A tisztaelvűségnek a *felső keresk.* iskolai problematikában birt jelentőségére vonatkozóan v. ö. a szerző következő dolgozatait: „Kereskedelmi szakiskola és közgazdasági liceum" (Keresk. Szakoktatás, 1930/31.), „Zárószó a felső kereskedelmi iskolák problémájáról . . . folyó vitában" (Ker. Szakokt. 1932/33.), Középiskola- felső kereskedelmi iskola — polgári iskola" (Ker. Szakokt. 1935/36.)

[2] Pl. a szónoki prózával kapcsolatban a meghatározás, bizonyítás stb. kérdései, a történeti prózával kapcsolatban kútfő-kritika, pragmatikus és szellemtörténeti történetírás, stb. kérdései és *i. t.*

8. AZ ELLENMONDÁSOK FELOLDHATÁSA.

Aki a hibákat vagy nehézségeket meglátja, vagy legalább csak *át*látni képes, kell hogy azok lehető *kiküszöbölésének* esetleg kínálkozó módjain is elgondolkozzék. A „kereskedelmi" iskolai szakoktatás munkásai — csakúgy, mint a fennálló hibák jórészének feltárásában — e téren is igen régen megindult és nagy buzgalmú állandó erőfeszítéseket tettek és tesznek, (nálunk itt-ott talán mélyebbre hatolókat is, mint nem egy nyugatibb államban) végeredményben mégis kevés kézzelfogható sikerrel. A tényleges eredmény inkább csak az lett, hogy a kereskedelmi iskola célkitűzési mérlegének két serpenyője (az általános műveltségi és a szakképzési) egyszer jobbra, máskor balra lendült ki inkább és a különféle tárgyak és óraszámok sajátos tojástánccal próbáltak hol ebben, hol abban az évfolyamban jutni jobb érvényesüléshez. A hivatalos célkitűzések változásaiban is (a tényleg egységes irányú fejlődés helyett) ez a labilis egyensúlyi helyzet nyilvánult meg, a szakoktatás munkásai maguk egyénileg is nem egyszer mutattak érdekes elv-változtatásokat, a tantárgyak egymással a helyért, az óraszámért veszekednek és egymással szemben többszörösen győznek, veszítenek, újragyőznek és újraveszítenek, a gyakorlati élet és az iskola szakemberei egymással hol hadakoznak, hol pedig ismét jóban vannak; az alapkérdéseknek viszonylag véglegesebben *megnyugtató* rendezéséhez eljutnunk csak nem sikerült. Ha ezt a célt kívánjuk elérni, mélyebbre és előbbre kell néznünk és *gyökeresebb* átformálást kell megejtenünk. A fentebb adott fejtegetésekhez kapcsolódva, befejezésül szabad legyen, ha ugyan nem is konkrét *javaslatokat* — amilyenek tárgyalását nem *ebbe* a folyóiratba, hanem speciálisabb szakfolyóiratokba tartozónak ítéljük [3]), — de legalább a megnyugtatóbb rendezés megkísérlésében talán hasznosítható néhány elvi meggondolást felemlítenünk.

a) Az „általános" műveltség és a „gazdasági szakműveltség" dilemmájában úgy ítélünk, hogy az az erős ellentét, amely a kereskedelmi iskolai célkitűzések változásaiban és a tanításanyag és tanításterv egyenetlenségeiben eddig *alapvetően* súlyosan érvényesült, ez iskolafaj feladatainak *teljesebb* mélyebb átgondolásánál elméletileg *nem* látszik valójában *kényszerűnek*. Az eddig ténylegesen érvényesült és látszólag elvileg is fennálló ellentét feloldását az „általános" műveltség fogalmának fejtegetéseink 1. §-ában hangsúlyozott sokképpen *változó tartalma*

[3] Terveket és javaslatokat bőségben vetett fel a felső keresk. iskolai országos tanáregyesület folyóirata, valamint választmányi üléseinek gazdag sorozata (már évtizedek óta), újabban egy két éven keresztül húzódott választmányi vita (A Keresk. Szakoktatás 1930/31—1932/33. évfolyamaiban), és az azóta a szakkörök, részben a nagy nyilvánosság elé is terjesztett különféle hivatalos, egyesületi, folyóirati és egyéb megnyilatkozás. A szerzőnek idevágó újabb (a legegyetemesebb alapelveket tárgyaló) dolgozatai: az említett két éves vitát voltaképen megindító, majd e vitát lezáró tanáregyesületi előadásai (Ker. Szakokt. 1930/31., ill. 1932/33. „Kereskedelmi szakiskola és gazdasági liceum" ill. „Zárószó a felső kereskedelmi iskolák problémájáról . . . folyó vitában"), továbbá az orsz. tanáregyesület választmányának megbízásából szerkesztett és a VKM-hez felterjesztett „Elaborátum az iskolai jellemnevelő munka eredményesebbé tétele tárgyában" (1934), végül „Középiskola- felső kereskedelmi iskola — polgári iskola" c. tanulmánya (Ker. Szakokt. 1935/36.)

teszi elvileg lehetségessé. Röviden: az „általános“ műveltség *lehet éppen gazdasági szinezetű* általános műveltség is, lehet különösképpen *ma* és ma különösképpen nálunk is. A felső kereskedelmi iskolának — a címben szereplő „kereskedelmi“ szó nem szabad, hogy megtévesszen bennünket (v. ö. pl. a 7. §-ban mondottakat) — nézetünk szerint a *magasrendűen általános gazdasági* művelődés tisztábbelvű iskolájává kellene válnia, elméleti középpontjában és didaktikai megkoronázásaként az egyéb tárgyakkal szemben irányító és rendező értékkel felruházandó *gazdaságtannal*, (amely a gimnáziális „filozófiai propedeutikának“ felső kereskedelmi iskolai pendant-jává válhatnék, természetesen a szükséges teljesebb-mélyebb bevezetéssel a gazdasági élet és gazdasági elméletek filozófiai és különösen morális mélyébe, teljesebb kapcsolatban szociológiai, valamelyes lélektani, sőt logikai és egyéb előkészítő ismeretekkel). A nevelés egyetemesebben humánus eszményének teljesebb biztosítására e tárgy *mellé* — de (a mai helyzettel ellentétben) *teljes* tisztaelvűséggel — kellene állítani *kiegészítő* középpontul a *nemzeti nyelv és irodalom* és ezzel kapcsolatos művészi és egyéb kérdések tárgyalását. (A kettő — gazdaságtan és irodalom — között mintegy közbüleső helyet foglalhat el elsősorban a *történelemnek* tanítása.) Ily szervezetben könnyebben volna betölthető a *nem-gazdasági* természetű művészi, érzelmi, morális felemelkedésnek követelménye is. Természetes, hogy ebben a szervezetben a szükséges viszonylagos *háttérbe* kellene szorulniok a *szakrészletezések* és kicsinyességek tárgyainak és készségeinek, amelyek sokszor amúgy is (*ma is*) csak a *lényeg rovására* érvényesülnek: így az idegen nyelvekben az *igen kis* nevelő és fejlesztő értékű unalmas, mechanikus, formai és a gyakorlati életben amúgy is könnyen begyakorolható *levelezési* sablonok tanításának, *a helyes*, elmélyültebb, a nyelv sajátos értékeit szellemét és szépségeit éreztető, valamit az idegen irodalomból és általános kultúrából is megéreztetni képes *nyelv*tanítás előnyére[4]) —, de éppen így a *magyar kereskedelmi levelezésnek* is, (amely ma némely kereskedelmi iskola egyébkénti színtjéhez igen méltatlan nagy szerephez jut, — a kereskedelmi és üzemi élet általános és *mélyebb* ismeretének rovására), de — horribile dictu! — még a ma is itt-ott szinte egyeduralkodó *könyvvitelnek* is, ahol csak az *alapelvek* mélyebb ismerete, a különböző technikai eljárások *lényegének* megértetése stb. lehetne *értelmesen* kitűzött feladat: ám nem a „perfekt“ gyári, bank- stb. könyvelővé kiképzés nevelői és értelemfejlesztő érték nélkül való (— és gyakorlatilag meg nem valósítható —), szűklátókörűen kicsinyes célja. (Éppen a *gyakorlat* emberei tudhatják különben a legjobban, hogy milyen forradalmat jelentett a könyvelésben a *mechanikus „átíró“*-eljárások térhódítása és hogy a különböző vállalatok amúgy is mennyi *különféle módon* könyvelnek. Nem folytatjuk a részletezést, de ha már egy-két lényegellenes „részletezést“ felemlítettünk, említsünk fel egy lényegellenes feltűnő *hiányt* is: ugyanakkor, amikor a kereskedelmi iskola magoltatja a levélsablonokat, erőlteti a készségeket és ál-„teljességeket“ nincs

[4] Ez a megoldás *pusztán didaktikai* szempontból is előnyösebb volna: a jobb *nyelvérzék* tehetné *biztosabbá* még speciális levelezői készséget is.

középponti tárgya, amely *összefogná* valamely *üzemtani* egységbe a gazdasági vagy csak kereskedelmi élet szerteágazó különféle szükséges ismereteit és vagy semmit, vagy alig foglalkozik a reális gazdasági-kereskedelmi élet bizonyos igen jelentős gyakorlati fontosságú kérdéseivel, mint az árusítás technikájával, a reklámmal, az üzemszervezéssel és a vezetéssel stb. A „rendezetlen" tananyag-konglomerátumot szerves egységbe kellene fogni — ismét éppen a mélyebbre néző szakemberek fogják a legkönnyebben megértlietni, hogy mennyire kézenfekvő volna pl. a ma „sokféle" tárgyban külön-külön és a következő évfolyamokban újra meg újra tanított számos „azonos" tárgynak (pl. a váltónak: a kereskedelmi ismeretben, a magyar és az idegen levelezésekben, a jogban, a könyvvitelben, stb.) „észszerűbb" tanítása, a sokfelé tanultak *egybe*fogása és a ma sok ponton oly feltünően hiányos gazdasági életismeretnek „teljesebbé" kiegészítése valamely egységes „üzemtan" átfogó és a tanuló számára életesen érdekes szervezetében.

b) A mondottak után már rövidebben végezhetünk a hátralevő kérdésekkel: az iskola általános *előkészítő* jellegének és a gyakorlati *kész*-szé neveltségnek ellentéte feloldható akkor, ha — az *a*) pontban mondottaknak pedagógiai átértésén kivül — a gyakortati élet *szakköreinek* kellő felvilágosítását és *távolabbi-nagyobb* gazdasági érdekeknek velük való helyes átértetését is, a kellő és lehetséges módokon, munkába vesszük: bizonyosnak tartjuk, hogy ily felvilágosító munka után csak az *igen kis* látókörű és kirívóan szükkeblű üzletemberek nem fogják tudni vagy nem fogják akarni belátni, hogy a közösség egyetemes gazdasági életének több haszna van a magasrendűbben, mert általánosabban-mélyebben előkészült elmékből és személyiségekből, mintsem az *ő* számukra „azonnal kész", „perfekt"- és olcsó-munkaerőt jelentő, de csak zavarosabb rész-ismeretekkel és felszínes, (bár begyakorlottabb) készséggel rendelkező üzleti alkalmazottakból [5])

c) Ami végül a *személyiség-fejlesztés* kérdését illeti, e tekintetben is feleletet adtunk már az *a*) ponttal kapcsolatosan. A felső keresk. iskolának *tökéletesebb* személyiség-fejlesztő nevelői munkáját egyfelől a mélyebbről felfogott általános gazdasági műveltségnek *sok*-féle *nem anyagias* természetű kultúrális vonatkozásainak beláttatása, másfelől a mélyebben belátott humánumnak főleg a *magyar* nyelv és irodalom tanításához kapcsolódó tisztább átéreztetése és az ideális értékek iránt felkeltett mélyebb érdeklődés és ragaszkodó hozzáfordulás biztosíthatja.

---

[5]) Természetes, hogy a gazdasági élet sokszerű kívánalma a *differenciálódó* specifikálódás igényét is magával vonja. Az ezzel való — és a mainál e pontban is tökéletesebb — számotvetést a fentebb vázolt szellemű átszervezés azzal biztosítja, hogy a felsők. iskola alsó évfolyamaiban való *általános* gazdasági alapvetés után a legfelsőbb (IV.) — esetleg a III. és IV. — évfolyamban *részleges* differenciálódást, az ipari, kereskedelmi, közlekedési, bank-élet stb. szükségleteinek legjobban megfelelő bi- vagy trifurkálódást engedhet meg. — Esetleg az *összes* középfokú gazdasági szakiskolák — tehát a mezőgazdaságiak is — *egységes* gazdasági alapvetésen épülhetnének fel, a III.-IV. évfolyamokban történő széttagozódással. Ily kérdések és egyéb szakproblémák részletezése azonban nem tartozhatik e cikknek keretébe.

9. GAZDASÁGI NEVELÉS ÉS NEMZETI ÉRDEK.

Az elmondottak érdekében nem kívánunk a nemzeti érdeket, a szociális, vallásos, erkölcsi szempontokat, a nemes jellem, magasrendű személyiség stb. igényeit hangoztató — bármennyire is mélyen és igazan is megalapozott — közkeletű retorikai szólamokkal érvelni. De egy egyetlen, igen reális magyar szükséglet tényszerűségét hangsúlyoznunk kell: ha valamikor igaz volt az a Széchenyihez kapcsolni szokott elgondolás, hogy éppen a *gazdasági* megerősödés lehet legbiztosabb alapjává a politikai megerősödésnek és igazi önállósulásnak, a mi számunkra éppen *ma* a legigazabb ez a tétel. Ma a gazdasági élet minden vállalatának, vezetőjének és munkásának *többet* kell teljesítenie, mint pl. a *megszálló* utódállamok vállalkozóinak, kereskedőinek, iparosainak, munkásainak: a *vezetést* és a fejlődés *irányítását*, ahol csak lehet, nekik kell magukhoz ragadniok, hogy az ország gazdagítását, jólétének és tekintélyének emelését a legjobban szolgáltassák. Ritkán halljuk kellően hangoztatni — a nagyobb *szellemi* kultúra erejének sokszor hallott (bár sokban nem követett) szólama mellett — a nagyobb *gazdasági* kultúra vonzó, tekintélyt biztosító, elismerést és a szomszéd országok magyar, sőt idegen lakosaiban is sóvárgóbb vágyat keltő erejét: ha ennek az annyira mély és természetes lélektani tényszerűségnek kellő tudatában és a *felelősség* teljes érzetével fogunk munkálni azon, hogy a felső kereskedelmi iskolák végzettjei — mint a magyar gazdasági élet jövendő *vezető* gazdasági rétege e nemzetmentő munkában — a lehetséges és rendkívüli jelentőségű kellő részt vehessék ki, bizonyára sikerülhet a felső kereskedelmi iskolát is olyanná formálnunk, amelyik a *ma* ez újabb és nagyszerűbb céljának jóval tökéletesebben tudjon megfelelni, mintsem a *nyugodtabb*-problémamentesebb, gazdaságilag mintegy *magától* is fejlődő békeidőkből reánk származott és egy problémátlanabb-felszínesebb látókörnek megfelelően kialakult mai kereskedelmi iskolák.

10. A TÁRGYVÁLASZTÁS INDOKOLÁSA.

A fenti vázlatos utalásokban élő példán kívántuk érzékeltetni, hogy a „*szakoktatás*“ (helyesebben: szak*nevelés*) címszava körül folyó modern pedagógiai forrongásokban mennyire *alapvetően* fontos nevelésügyi kérdéseknek helyes vagy helytelen megoldásáról van szó. Hogy éppen a *felső kereskedelmi iskola* példáját választottuk illusztráló például, annak nem lett volna kielégítő oka az a tény, hogy maga a szerző éppen *ezt* az iskolafajt ismeri — a maga minden előnyével és hátrányával, értékeivel és gyöngéivel együtt — a legközelebbről és a legmélyebbről. Nagyobb erejű motívum volt ennél az a tény, hogy éppen ez az eléggé *tág*-körű *szak*-iskola példázhatja a legjobban az 5-6 §-ban jellemzett iskolafajláncolatban a *középső* helyeket elfoglaló iskolafajoknak benső nehézségeit és ellentmondásait, de a problémaválasztásunkat *legerősebben* meghatározó motívum az a tény volt, hogy éppen ez az iskola tekinthető *ma* is az *általánosabb* gazdasági képzés központi iskolájának. Ha átgondoljuk azt a nagyértékű nemzeterősítő és valósággal nemzetmentő feladatot,

amely a magyar *gazdasági* élet munkásaira, legalább is ideálisan, ma reáhárul, könnyű átértenünk, hogy a „szakiskolai" problémának legalább is *gazdasági* ága valóban *megérdemli* azt a mélyről átérzett gondot és körültekintést, amellyel közoktatásügyi kormányzatunk e problémákat is megoldani kívánja. Ez a kérdés megérdemel jelentőségének mély átértésénél, a jószándékú javítani vágyásnál és a tényleges újjászervezésnél még *többet* is: azt, hogy végre *jól.* értelmesen és a jövőt megfelelően előkészítő és a legjobb *tovább*fejlődést biztosítóan oldassék meg.

Boda István

Mezőgazdasági szakoktatásunk

A magyar nevelésügy egyik nagy problémája az ifjúságnak gyakorlati pályákra való irányítása. Nem mai keletű, hiszen már Széchenyit is foglalkoztatta, viszont épen az utóbbi időkben vált égetővé. Az ifjúságnak az úgynevezett szellemi foglalkozásokra való tódulása világjelenség, ami ha nálunk fokozottabban mutatkozott, jó részét nemzeti alapvonásunk okozza: a magyarban nincs sok érzék a gyakorlati pályák iránt. Azonban hogy ez a bizonyos „nemzeti jelleg" neveléssel megváltoztatható, elméleti bizonyítás helyett arra a közismert tényre mutatok rá, hogy a hazai viszonyok közül kikerülő honfitársaink igen ügyesen tudtak elhelyezkedni külföldön a kimondott gyakorlati pályákon.

A nehéz idők már az ország határain belül is erősen megtépázták a lateiner pályák vonzóerejét. A szükség, mint hatalmas serkentő jön az iskolák serkentésére, kultúrpolitikánknak csak be kell fogni ezt a nagy hajtóerőt, hogy az ifjúságot minél nagyobb számban az anyagi javakat közvetlenül termelő foglalkozások felé tereljék.

Kétségtelen, hogy ehhez nagyobb számú, gyakorlati pályára nevelő szakiskola szükséges. Azonban nem szabad azt hinni, hogy a kérdés szakiskolák felállításával meg van oldva. Ha meggondoljuk, hogy az 1867 óta felállított „gyakorlati iskolák" jó része az idők folyamán általános irányú iskolává, főiskolákra előkészítő kurzusokká vált, ebben nemcsak az általános közfelfogásnak volt kizárólagos része, mely a lateiner foglalkozások túlértékelésében nyilvánult meg. Eddig kevés figyelemre méltatott, de jelentős része volt benne annak az iskolapolitikának, mely elméleti elgondolások alapján és tévesen értelmezett liberalizmussal az iskolaszervezetet úgy igyekezett felépíteni, hogy mindenkinek lehetővé tette a legmagasabb fokú képzést nyújtó főiskolákra és egyetemekre való feljutást.

Igaz, hogy ép a gyakorlati élet ad alkalmat a legalacsonyabb fokról a legmagasabbra való jutásra, gyári munkás gyártulajdonos is lehet, de az is kétségtelen, hogy csak a legkivételesebb esetben, a tehetség és

szerencse különleges találkozásával. Ellenben általánosságban, szinte mondhatnám kivétel nélkül érvényesül az élet törvénye, mely szerint meghatározott munkakörökben a szükséges szakismereteknél kevesebb hátrányos, több pedig felesleges. Ebből tehát logikusan következik, hogy a gyakorlati pályákra nevelő iskoláknál határozott célt kell kitűzni, annak megfelelően az iskolát jól kiépíteni, viszont ugyanakkor a képzést le kell zárni.

Gyakorlati célt szolgáló iskolák nem egymásnak, hanem az életnek kell, hogy neveljenek, tehát azoknak az iskoláknak nem szabad kommunikálóknak lenni. Elvileg senkinek, még kivételes tehetségeknek sem kell megengedni a felette álló fokozatú iskolatipusba való átlépést. Ez talán az első pillanatra kegyetlenségnek látszik, de határozott és céltudatos körülhatárolás nélkül a kívánatos eredményt nem lehet elérni.

A gyakorlati pályákhoz szükséges szakismeretek elsajátításához minden fokozaton bizonyos mértékű alapismeret, általános előképzettség szükséges, amit a kivételes tehetség könnyen meg tud szerezni. Viszont a hiányos képzettségű tömeg előtt a felfelé vezető utat le kell zárni. Mert természetes emberi törekvés, hogy mindenki a legmagasabbra igyekszik jutni, de a gyengébb elem sehol sem szelektálódik ki oly hamar, és könyörtelenül, mint a gyakorlati életben.

Ép az élet erős követelése miatt a gyakorlati életre való nevelésnek minél alaposabbnak kell lenni. Ebből viszont az következik, hogy az iskolának kellő „gyakorlatot" is kell adni, ennélfogva az iskola nagy tömegekkel egyszerre nem foglalkozhat.

Itt rejlik a gyakorlati pályákra nevelés legnagyobb nehézsége. Annyi szakiskolát, amennyi a gyakorlati életre átnevelendő ifjúság kiképzését biztosíthatná, felállítani anyagi okokból lehetetlen. A kérdés jó megoldását a középúton kell keresni és pedig oly módon, hogy az alsó- és középfokon, ahol az ifjúság a legtömegesebb, kétféle iskolatípust kell alkotni. Jól felszerelt, de kevés tanulóra épült *szakiskolát* a kategória vezető elemei és nagy befogadó képességű *szakirányú iskolát* a tömegek számára.

A felvázolt elvek mellett tartom lehetőnek a magyar ifjúság mezőgazdasági pályára való nevelését. Ezen elvek szerint épült ki a földmívelésügyi minisztérium alá tartozó gazdasági szakoktatás.

A magyar gazdasági szakoktatás, melynek eredete 1778-ig nyúlik vissza, három tagozatból, felső-, közép- és alsó fokból áll. Az egyes tagozatok intézetei részint általános mezőgazdaságiak, részint különlegesek. Jellemző sajátságuk, hogy alapos gyakorlati szakképzést adnak, tehát nincsenek nagy növendék létszámra berendezve. Céljuk az egyes kategóriák részére vezető elemek képzése. Mindegyik önálló és befejezett képzést ad.

Felső fokú intézetek, a gazdasági akadémiák (3) mint általánosak. Különleges képzést a felső borászati és tejgazdasági tanfolyamok adnak.

Középfokú iskolák: a középfokú gazdasági tanintézet fiúk és gazdasági felső leánynevelő intézet lányok számára, mint általános képzést nyujtók. E fokon különleges intézetek: a gazdasági szaktanító képző, a kertészeti tanintézet, a tejipari szakiskola, a kertészképző iskola.

Alsófokú iskolák: a mezőgazdasági szakiskolák, a téli gazdasági iskolák, mint általános irányúak. Különleges képzést nyújtanak: a szőlészeti és borászati szakiskolák, kertészmunkás iskolák, a különböző tejipari tanfolyamok, különböző rövidebb különleges gazdasági tanfolyamok a férfiaknál, míg a nőknél: a háztartási tanfolyamok.

A rendszeres szervezetű iskoláknál a felsőfokon az érettségi, középfokú iskoláknál 4 középiskola (kivéve a gazdasági szaktanítóképzőt, hol tanítói oklevél és a kertészeti tanintézetet, ahol 6 középiskola) s alsófokon 4 elemi iskola a felvételhez előírt képzettség.

Az elől említett elvből folyólag felsőfokon a gazdasági akadémiák, középfokon a kertészeti tanintézet és a gazdasági szaktanítóképző intézet kivételével az összes egyéb szakoktatási intézetek bizonyítványának közhivatalra jogosító jellege nincs. Tehát olyan lezárt képzést nyujtanak, mely a végzett növendéket valóban a gyakorlati élethez irányítja. A középfokú gazdasági tanintézetből kikerülő „képesített gazda" ugyan felmehet a Műegyetem mezőgazdasági osztályára, azonban a földmívelésügyi kormány célkitűzése szerint ez az iskolatípus is lezárt képzés adására hivatott.

A gazdasági szakoktatatás iskolái nemcsak egyszerű iskolák, hanem működésük jelentékeny része az iskolák falain kívül esik. A tárca részére olyan közérdekű feladatokat is teljesítenek, tanácsadás, növényvédelem, kísérletek stb, mely az ismeretterjesztéssel szorosan kapcsolódik.

De foglalkozik a gazdasági szakoktatás az idősebb és már birtokban levő gazdaközönség szakirányú művelésével is. Minden évben számos 3 hónapos téli tanfolyamot rendez (ez évben 70) s ezenkívül igen sok külön előadást az egyes különleges kérdésekben.

Szerves része a szakoktatásnak a rádió, melynek útján nemcsak egyes előadásokat és időszerű tájékoztatást nyujt az ország gazdaközönségének, hanem tanfolyamokat, sőt tanulmányi kirándulásokat is rendez. Ismertető füzeteivel évente sok tízezer példányban terjeszti a gazdasági szaktudást.

De a szakoktatáshoz tartozik a népkönyvtári akció is, mely a legközelebbi hetekben az ország 2200-ik községébe juttatja el a népiesen megírt szakkönyvek sorozatát.

Azonban a földmíveléssel foglalkozók minden rétegével foglalkozó és a legkülönbözőbb igényeket kielégíteni törekvő gazdasági szakoktatásunknak nagyszabású feladatához mérten kevés számú intézménye van agrár jellegű országunkban. Egyrészt a feladat nagysága, másrészt az ifjúság gyakorlati irányba való terelése végett a vallás- és közoktatásügyi minisztérium is foglalkozik szakirányú oktatással. Különösen az alsófokon, ahol az általános iskolakötelezettségre támaszkodva a földmívelők azon tömegéhez igyekszik eljuttatni a gazdasági ismereteket, melyeknek nincsen módja szakiskolát végezni.

A közoktatásügyi minisztérium kötelékében a gazdasági irányú továbbképző iskolák és az önálló gazdasági népiskolák (52) az alsófokon, a felsőmezőgazdasági iskolák (4) pedig középfokon nyújtanak szakirányú oktatást. Ez utóbbiak „érettségi" bizonyítványa azonban már előkészítő jellegűvé tette az iskolát a műszaki és gazdaságtudományi egyetem, mint felsőfokú gazdasági intézmény részére, mely egyetemnek az állatorvosi és erdészeti fakultása egyébként a legutóbbi időkig a földmívelésügyi tárcához tartozott.

Végig tekintve a gazdasági szakiskolák és szakirányú iskolák rendszerén, megállapítható, hogy különösen az alsó- és középfok az, amely erőteljesebb kiépítésre szorul. S ha figyelembe vesszük, hogy az ország földjének termőképessége még korán sincs túlzott mértékben kihasználva s a földmívelők ép azon kategóriája — a kis és kisközép (15—200 holdas) birtokosoknál még hiányos a szakképzés — melyeknél fokozott jelentőségű a szaktudás s amelyeknek fiai eddigi iskolarendszerünk folytán a földtől elszakadtak, hinnünk kell, hogy a gazdasági szakiskolákra jelentős feladatukhoz mért fejlődés vár.

Dr. Jósa Béla.

Az erdélyi magyar iskolák sorsa Goldis Lászlótól Anghelescu Constantinig

(1919—1921)

Goldis László a címben mint a Nagyszebeni Román Kormányzótanács (Consiliul Dirigent) vallás- és közoktatásügyi osztályának főnöke nyer helyet. A N. R. K. T. viszont forradalmi alakulat volt. Az a gyulafehérvári román nemzetgyűlés alapította, amely 1918. december elsején, a románok által lakott magyarországi területek elszakadását kimondotta. Erre a forradalmi alakulatra, mint most utólag megállapítható, igen nagy szüksége volt a győző-hatalmaknak. A minden politikai gyakorlati iskolázottságot nélkülöző magyar forradalmi miniszter (dr. Jászi Oszkár) azt hitte ugyan, hogy ez a nemzetgyűlés és általa alapított kormányzótanács arra lesz hivatott, hogy vele, mint a magyar kormány megbízottjával tárgyaljanak. Nyilván ezért mozdította elő tőle telhetőleg a gyűlés megtartását is. Holott valójában azért volt szükség arra a kormányzótanácsra, hogy mint a bennszülött lakosság „többségének" alakulata, segítségére legyen a megszálló román királyi csapatoknak. Segítségére legyen abban, hogy amit amaz nem tehet meg esetleg nemzetközi aggodalmakból, megtegye a megszálló hadsereg támogatásával s a „forradalmi jog" alapján ez a forradalmi alakulat. Igy pl. soroztasson az u. n. *nemzeti gárdák* részére. A gárdák azonban a román királyi hadsereg megérkeztével annak keretébe illeszkedtek bele és azt fegyelmükkel és jólfelszereltségükkel előnyösen egészítették ki.

A minket most érdeklő ügyeket a N. R. K. T. vallás- és közoktatásügyi szakosztálya intézte az említett gyulafehérvári nemzetgyűlés határozatainak szellemében. A határozatok 3. pontja így szólt: „Teljes szabadság az összes együttlakó népek számára. Minden nép saját nyelvén, saját kebeléből való egyének által fogja magát művelni és kormányozni." Ennyi utasítást kapott Goldis László, a N. R. K. T. vallás- és közoktatásügyi osztályának főnöke, u. n. „minisztere". Ezt az utasítást kellett neki tartalommal megtöltenie.

Első lépése az volt, hogy 1918. dec. 29-én kelt rendeletével minden kapcsolatot eltiltott a magyar kormánnyal és magyar hatóságokkal. Egyebekben azonban a legmesszebbmenő demokratikus és liberális szellemet igéri az iskolaügyek kezelésében.

Komoly, tárgyilagos alapon, semmi okunk ennek az igéretnek a jóhiszeműségében kételkednünk. Az azóta meghalt, de előbb nagyot csalódott G. L. kétségtelenül becsületes ember volt. Puritán egyéniség, aki orthodoxus fanatizmussal harcolt népe érdekében a magyar közéletben. De ha máshonnan nem, saját népének példájából és az annak védelmében folytatott alkotmányos és földalatti harcokból nagyon jól tudta, hogy milliós tömegeket akaratuk ellenére, erőszakos eszközökkel elnemzetietleníteni nem lehet. Bármilyen méltatlannak tartotta a magyarokat arra, hogy az ő hite szerint kiválóbb és nagyobbra hivatott román faj felett uralkodjanak, mégis sokkal jobban ismerte és többre becsülte a magyarságot annál, hogysem könnyűszerrel való beolvasztását remélte volna. Ő tehát kétségtelenül komolyan vette a gyulafehérvári határozatokat.

Éppen olyan bizonyos azonban, hogy nem mindenki gondolkozott vele egyformán. Amig a miniszter a fentiek szerint rendelkezik, már feltünedeznek egyes alárendelt egyének, akik az iskolákban megkövetelik a román nyelv tanítását s a román tanulókat kitiltják a magyar iskolákból. Persze mindez még nagyon óvatosan, csendes hangon, nagyon felelőtlenül történik: hiszen még minden olyan bizonytalan!

A miniszter azonban tartja magát előző kijelentéséhez. Az 1919. év elején, január hó 24-én kelt rendeletével így intézkedik: „A községi, felekezeti, alapítványi és magániskolákban a tanítás nyelvét az iskola fenntartó állapítja meg. Az állami elemi iskolákban a községi lakosság többségének nyelve szolgál a tanítás nyelvéül. Ha más anyanyelvűek, legalább egy tanító foglalkoztatására elegen vannak, párhuzamos osztályok létesitendők, a kisebbségi tanítási nyelvvel. Az állami középiskolákban a megyei lakosság többségének anyanyelvén történik a tanítás. A felsőoktatás az illető országrész lakossága többségének nyelvén fog történni."

Ismét mind olyan rendelkezés, melyek ellen komoly kifogást emelni nem igen lehet. Ha ezt a szellemet, amely ezekből a rendelkezésekből kisugárzik, kötelezőnek tartották volna úgy Goldis alárendeltjei, mint főleg az utána következők, az erdélyi magyarság sok megkinoztatása elmaradt volna.

Goldist u. i. nemsokára *Braniste Valér* váltotta fel. B. V. a román nemzetiségi harcoknak régi kipróbált embere volt. Ujságíró, állítólag

egyike azoknak, akiknek tanácsát néhai Ferencz Ferdinánd szívesen hallgatta meg. Mindenesetre komoly, higgadt egyéniség, de ebben a korban már majdnem állandóan beteg. Úgy, hogy mellette a kormány gyeplői teljesen *Ghibu Onisifor* államtitkár kezeiben vannak. Ghibu minden valószínűséggel elrománosodott szász családnak a sarja. A román mellett magyar és német neveltségű ember, aki különösen büszke arra, hogy Jénában doktorizált. Egyébként a nagyszebeni gör. kel. tanítóképző intézet tanára, az érseki egyházmegye iskoláinak főfelügyelője, a magyar uralom alatt. Alaposan foglalkozott a magyarországi tanüggyel; különösen a magyarországi románság tanügyi viszonyairól több munkája jelent meg a multban. Az 1916. évi román betörés alkalmával nagyon megfeledkezett magáról s ezért a kivert román csapatokkal ő is menekült. Végig élte a moldovai összezsúfoltság keserű napjait, majd nagy szerepet játszott Besszarábia Romániához csatlakozásának kimondásában. A fegyverszünet megkötése után a megszálló román királyi csapatokkal visszatért, nemsokára vezetőhelyre került, ahol alkalma volt elvakult magyar gyűlöletét kimutatnia. Neki kell tulajdonítanunk azt az 1919. február 16-án kelt rendeletet, amely a volt magyar állami iskolák tanszemélyzetétől követeli az esküt Románia és I. Ferdinánd román király iránti hűségre. Kimondja, hogy akik az esküt megtagadják, önként lemondottaknak tekintetnek s a román állammal szemben minden jogigényüket elveszítik.

Az ő sikerült taktikai fogása, merész vállalkozása (act de courage-a) volt a kolozsvári tudományegyetem katonai erővel való megszállása és elfoglalása. (1919. máj. 12.)

Ilyen előzmények után indult meg az 1919—20. tanévvel az első igazi támadás a magyar iskolák ellen. Fájdalom még mindig barátságos simogatás ahhoz képest, ami később történt.

Egyelőre az összes magyar állami és királyi katolikus iskolákat a román állam tulajdonának jelentették ki. A magyar felekezeti iskolák államsegélyét nem fizették, ellenben „az agrárreform előkészítése" címén a magyar iskoláktól és egyházaktól kisajátítandó birtokok nagyrészét már is kezdték kényszerbérletbe adni.

Azonban nyolc állami főgimnáziumban, 11 polgáriban és számtalan elemi iskolában tanítottak magyarul is. A tiszta magyar községekben nem is siettek állami tanítót alkalmazni, hanem Braniste miniszter előzékenyen felajánlotta, hogy az államinak nyilvánított iskola épületét szivesen bérbeadja a magyar felekezeteknek, felekezeti iskolák részére. Ez a nagylelkűség csak akkor látszik annak, ha nem tudjuk, hogy ezek az iskolaépületek — majdnem mindegyik — olyanok voltak, hogy valamelyik magyar egyház, vagy az E.M.K.E. emeltette s később engedte át az államnak. Utóbbi — az E.M.K.E. — mindig, az egyházak is gyakran díjtalanul, hogy abban magyar állami iskola létesüljön. Minden alkalommal kikötötték azonban, hogy az épület csak addig maradhat az állam használatában, amíg abban magyarul tanítanak. A felekezetek még azt is kikötötték, hogy az állam köteles legalább egy olyan tanítót alkalmazni, akinek az átengedő felekezetnek megfelelő kántori képesítése van

s ilyen módon, szerény külön díjazásért, köteles lesz ellátni az egyház kántori teendőit. A nagylelkű bérbeadás tehát pontosan utánozta azt az eljárást, mikor a magyar embereknek bérbeadták kisajátításra kiszemelt saját birtokaikat.

A magyar felekezetek azonnal sorompóba léptek s egymással megegyeztek, már az 1919—20. tanévben 403 új elemi, 33 polgári, 7 liceum (főgimnázium), 7 felső kereskedelmi iskola, 4 tanítóképző s 1 polgári iskolai tanárképző intézet nyílik meg, rendesen az állami iskolák elbocsátott tanszemélyzetével. Az elemi iskolák közül 23 unitárius, 61 római katolikus és 319 református. Ez az arány, ami első tekintetre aránytalanságnak látszik, akkor érthető meg, ha figyelembe vesszük, hogy a millenium óta különösen a magyar protestáns egyházak adták át szivesen az államnak iskoláikat, hogy így azok fenntartási terheitől megszabaduljanak. Most aztán annál keservesebben kellett fizetniök az elhibázott lépésért. Azonban panasz nélkül vállalták a következményeiket — és amint látjuk — nem eredménytelenül.

Az egyházak a magyar törvény értelmében az új iskolák létesítését bejelentették a N. R. T.-nak és Braniste kijelentette, hogy hajlandó azok nyilvánossági jogát elismerni, ha megfelelnek a magyar törvény követelményeinek.

Ez azonban csak az elemi iskolákra vonatkozott. A középiskolák tekintetében, bizonyos tekintetben szigorúbban jártak el. Úgy tetszik, mintha már gondoltak volna a magyarországi határmentén bizonyos határ-zóna létesítésére; lehet azonban, hogy más meggondolások vezették akkor, amikor az aradi Bibich-féle alapítványi s a mármarosszigeti és szatmári kir. katolikus gimnáziumokat megszüntették, s épületeiket az állam részére elfoglalták. A nyílvános indokolás az volt, hogy azokat a magyar állam építtette. Ghibu O. akkor még hivatalosan léphetett fel és fejthette ki azt a „hazafias“ tevékenységet, melyet a róm. kat. szerzetes iskolák, de egyes református iskolák ellen is ma folytat, mint „magánember.“

Sokan tudták a román vezetők közül, hogy mi a különbség az „állami“ és a „kir. katolikus“ jelző között. Különösen kellett ezt tudnia *Brebán Sándor* nagybányai gör. katolikus főesperesnek, aki a szatmári kir. katolikus főgimnázium elvételénél az élen vitézkedett. Szatmárott a katolikus püspök egyik, a katolikus Vallásalaptól vásárolt, épületet adta át a hajléktalanul maradt kir. katolikus főgimnáziumnak. Később azonban — 1923. tavaszán — azt is elvették az állam nevében, azzal az indokolással, hogy az épület valamikor a Vallásalapé volt, ami egyet jelent azzal, hogy állami és így 1912-ben nem lett volna szabad eladni a szatmári püspökségnek. (!) Persze nem kell valami nagy jogászi képzettség annak megítélésére, hogy itt mindenáron jogcímet keresnek a jogtalan elvételhez. Az eredmény az lett, hogy a még Pázmány Péter által (1636-ban) alapított iskola 1923. június 30-án megszűnt.

1919—20. tanévben még az a nevezetes változás is történt, hogy elrendelték a román nyelv, Románia földrajza, történelme és alkotmánytana kötelező tanítását, azonban magyarul. Ezzel együttjárt, hogy Magyar-

ország földrajzának és történelmének külön tárgyként való tanítása most már végérvényesen megszűnt.

A főiskolák terén már előbb kiüldözték a máramarosszigeti református jogakadémiát és államivá tették a nagyváradi kir. jogakadémiát. Mindezt betetőzte 1919. május 12-én a kolozsvári Ferencz József Tudományegyetem elvétele. Ghibu Onisifor államtitkárnak ezt a „merész tettét" a román közvélemény nagyobbrésze egyáltalán nem helyeselte. Része volt ebben annak a nem egészen alaptalan aggodalomnak, hogy a tanszékek betöltésére nem lesz elegendő megfelelően képzett szakemberük. De ő maga állítja később, hogy egyéb aggodalmak is voltak.[1]) Erdély sorsa még egyáltalán nem volt tisztázott; a békeszerződés még messze volt az aláírástól. Másfelől azonban tény, hogy akkor már mindent átvettek Románia nevében, egyedül az egyetem maradt volt még meg magyarnak, — Magyarországtól és a magyar kormányzattól elszakítottan.

Az egyetem átvétele miatt aggodalmaskodó és azon lelkesedő románok mellett harmadik csoport volt az, amely azon gondolkozott, hogy egész komolyan kell venni a gyulafehérvári határozatokat s azok szellemében az átvett és román királyinak nyilvánított egyetemnek továbbra is meg kell maradnia magyar jellegűnek. — Mások azon gondolkoztak, hogy a meglevő egyetem felhasználásával meg lehetne oldani a romániai magyar és német egyetem kérdését. Az így gondolkozók között akadtak olyanok is, akik a kisebbségi egyetemet nem Kolozsvárott, hanem máshol kívánták volna elhelyezni s pl. a magyar egyetem számára igen alkalmasnak vélték Marosvásárhelyt, az ottani egykori honvéd-hadapródiskola telepét. Sokkal nagyobb számban voltak azonban, akik úgy gondolkoztak, hogy „a magyarok annakidején ezer esztendeig elnyomták a románokat s ezért azok műveltségben elmaradtak. A magyarságnak tehát most meg kell várnia, amíg a románok a kultúrális fejlődésben utólérik őket."

A hivatalos köröknek is valami hasonló volt a véleményük. Hiszen ez a felfogás gyakran talált hangoztatásra a földreformmal kapcsolatosan is abban az alakban, hogy a magyarokat mindaddig sanyargatni kell, amíg anyagilag a románok is velük egyfokra emelkednek. Mindenesetre a hivatalos körök az egyetemi problémának a nemzeti kisebbségekre vonatkozó részét megoldottnak tekintették azzal, hogy a kolozsvári román kir. I. Ferdinánd Tudományegyetemen német nyelvi és német irodalmi, továbbá magyar nyelvi és magyar irodalmi tanszéket létesítenek. A tárgyalások és tervezgetések során ezek is leolvadtak egy német és egy magyar tanszékké. Azonkívül alkalmaztak még egy német nyelvi lektort is. Magyart semmi esetre sem, mert az irányt szabó Ghibu Onisifor véleménye szerint: Nincsen semmi tudni érdemes, amihez a magyar nyelv segítségével lehetne hozzájutni.

A magyar egyetemnek egyelőre Kolozsvárott maradt tanárai természetesen más véleményen voltak, s a magyar egyházfőkkel és társa-

[1]) Universitatea Daciei Superioare Bucuresti, 1929. 33. lap.

dalmi vezetőkkel egyetértésben keresték a módját a magyar főiskolai oktatás továbbfolytatásának.. Mégha mindenkinek számolnia is kellett azzal, hogy bárminő megoldásnak egyelőre inkább elvi, jogfenntartó jelentősége lehet, mint gyakorlati. A tárgyalások és megállapodások eredményeként a három erdélyi magyar püspök 1920. június 21-én kelt közös iratban bejelentette a vallás- és közoktatásügyi miniszternek, hogy az év szeptemberétől kezdve felekezetközi magyar egyetemet létesítenek. A kormány hallgatott. A felekezetek végre is a református autonómia keretében oldották meg a kérdést úgy, hogy a református egyházkerület theológiai fakultása mellett már 1896. óta jóformán csak tanárjelöltek internátusaként működő tanárképzőt kibővítették, s kísérletképen megnyitották. A kormány erre sem szólt semmit. Hogy miért, ő tudná megmondani. Csak egy bizonyos: Nem azért, mintha nem tudott volna róla, mint azt Ghibu (i. m. 67. lapján) s őt követve mások el szeretnék hitetni. Hiszen be volt jelentve, cenzurázott nyomtatványai jelentek meg s egyáltalán senki sem titkolta. Egy teljes évig működött ez a tanárképző főiskola az egyetem egykori tanárai, magántanárai és más hivatott tanerők részvételével (1920—21), mikor 1921. nyarán az állambiztonsági rendőrség (a sziguránca) emberei egy szép napon megjelentek hivatalos helyiségében s felsőbb parancsra hivatkozva, iratait lefoglalták és lepecsételték. Az év őszén megnyilt a szegedi egyetem s elhagyták Kolozsvárt az egykori magyar egyetem még ott maradt tanárai is . . .

Közben Párisban aláírták az u. n. kisebbségi szerződést, amely 1919. december 9-én kelt és 1920. szeptember 4-én lépett érvénybe. Ennek IX—XI. cikkei vonatkoznak tanügyi kérdésekre. És pedig:

a IX. cikk: „Azok a román állampolgárok, akik faji, vallási, vagy nyelvi kisebbségekhez tartoznak, jogilag és ténylegesen ugyanazt a bánásmódot és ugyanazokat a biztosítékokat élvezik, mint a többi román állampolgárok. Nevezetesen joguk van saját költségükön jótékonysági, vallási, vagy szociális intézményeket, iskolákat és más nevelő intézeteket létesíteni, igazgatni és azokra felügyelni azzal a joggal, hogy azokban saját anyanyelvüket használhatják és vallásukat szabadon gyakorolhatják."

X. cikk: „Olyan városokban és területen, ahol nem román anyanyelvű, román állampolgárok jelentékeny arányban laknak, a román kormány a közoktatásügy terén megfelelő könnyítéseket fog engedélyezni a végből, hogy ilyen román állampolgárok gyermekei az állami iskolákban saját nyelvükön tanuljanak. Ez a rendelkezés nem akadályozza a román kormányt abban, hogy a román nyelv tanítását az említett iskolákban kötelezővé tegye." — A cikk második kikezdése a kisebbségi iskolák számára államsegély adásának kötelezettségét mondja ki.

XI. cikk: „Románia hozzájárul ahhoz, hogy az erdélyi székely és szász közületeknek a román állam ellenőrzése mellett vallási és tanügyi kérdésekben helyi önkormányzatot engedélyezzen."

A most ismertetett szerződésnek nyilván része volt abban, hogy az 1920/21. tanév kezdetén nagy változások történtek. Azelőtt a N. R. K. T. illetékes köreiben ez volt a vélemény, hogy a kisebbségi elemi és középfokú oktatást államsegélyes felekezeti iskolákkal fogják megoldani.

Ez a vélemény előttünk akkor nem egészen érthető módon, egyszerre nagy változáson ment át. Az újonnan alakult kormány (Avarescu tábornagy elnöklete alatt) kezdte terjeszteni a hírt, hogy a kormány tisztán magyar tannyelvű állami iskolákat fog felállítani és azokban magyar tanítókat alkalmaz; természetesen az alkalmazandó tanítóknak le kell tenniök a román honpolgári esküt, minek ellenértékeképen addigi szolgálataikból folyó jogaikat el fogják ismerni. Mindezt megerősíteni látszott az a hirdetmény, amely pl. a kolozsvári Ellenzék című napilap 1920. szept. 16. számában jelent meg és a magyar ifjúságot a székelykeresztúri magyartannyelvű tanítóképzőbe való jelentkezésre szólítja fel.

Ekkor már az erdélyi magyar közvélemény is tudott a fennemlített kisebbségi szerződésről. Hallottunk arról, ami valónak bizonyult, hogy egyetlen ó-romániai államférfiú sem vállalta a kisebbségi szerződés aláírását és ezért alakult Vajda Sándor „erdélyi kormánya". Mihelyt azonban aláírta a szerződést, táviratilag értesitették, hogy a király elfogadta a lemondását, amelyet pedig be sem adott. Rövid átmenet után, mint említettük, Avarescu tábornagy alakított kormányt, amely az újonnan szerzett területek minél gyorsabb egységesitését tűzte ki fő-programmpontjául. A N. R. K. T.-ot tehát feloszlatták, s helyébe az egységesítő államtitkárságok léptek.

Az új kormány kijelentette, hogy a felekezeti iskoláknak nem ad államsegélyt, hanem állami iskolák útján gondoskodik a nemzeti kisebbségek jogos tanügyi igényeinek kielégitéséről. Azokat az épületeket tehát, melyeket annakidején Braniste bérbeadott a felekezeteknek, ismét elvették és azokban állami iskolákat rendeztek be. Mindenesetre jellemző jelenség volt, hogy különösen olyan helyeken létesitettek magyar nyelvű állami iskolákat, ahol már régebbtől fogva voltak magyar felekezeti iskolák. Nem lehet észre nem venni, hogy itten a magyarság megbontásának szándéka nem mellékes szempont.

Az állami iskolák magyar tanítóinak u. i. kijelentették, hogy gondoskodjanak iskolájuk számára tanulókról, mert különben bezárják az iskolát és ők állás nélkül fognak maradni. Így játszották ki a magyarokat magyarok ellen; és nem eredménytelenül.

A magyarság körében, az iskolakérdésben két határozottan ellentétes irányzat állott szemben egymással. Az egyiknek látható vezére néhai Benedek Elek volt és igen tekintélyes tábor sorakozott mögéje. Alapelvük volt az, amiben később olyan nagyot csalatkoztak: a szerződések szentségében vetett hit. Hitték, hogy a román kormányzat komolyan veszi a magyar tannyelvű állami iskolák dolgát, s minden faluban fog ilyet fenntartani. Minek következtében nagy elszántsággal, szóval és irásban harcolt e tábor a magyar nyelvű állami iskola mellett és kifejezetten a felekezeti iskola ellen. Ugyanakkor a kisebbségi szerződésnek a székely autonómiára vonatkozó rendelkezéseinek megvalósítását is követelni kezdték. — Ezzel a táborral szemben, melynek jóhiszeműségét kétségbe vonni nagy igazságtalanság lett volna már akkor is, ma pedig egyenesen bün lenne, — állott a magyar felekezet kiküldöttjeiből alakult Felekezeti Tanács, az erdélyi magyarságnak egyházi és iskolai kérdések-

ben amolyan félhivatalos szerve. A Felekezeti Tanácsban két tényt világosan látunk. Egyfelől azt, hogy a kisebbségi szerződés XI. pontjának megvalósítása a magyarság megosztására vezetne. Azt hirdettük tehát, hogy az ott említett „székelység" azonos az „erdélyi magyarsággal", melyet a nagyhatalmak képviselőinek tájékoztatói egyszerűen elsikkasztottak. A közoktatásügyi autonómiát tehát az egész erdélyi magyarság számára követeltük. Világosan láttuk másfelől, hogy a magyar nyelvű állami iskolák létesítése csalafinta eszköz a magyar felekezeti iskolák megfojtására azzal az elgondolással, hogy mihelyt megerősödik valahol állami iskola azáltal, hogy a felekezi iskola megszűnik, rövidesen megszüntetik a magyar tannyelvű állami iskolát, s a magyar gyermekeket román tannyelvű állami iskolákba küldik. Pontosan így is történt.

Egyelőre azonban a magyar felekezeti és magyar tannyelvű állami iskola, illetőleg azok hivatalos védői harcolnak egymással, csendőri beavatkozással, magyar papok és felekezeti tanítók elfogatásával, falurólfalura hurcolásával, stb. Hiszen a kenyéréért küzdő állami iskolai tanítót valósággal rákényszerítették arra, hogy áskálódjék a felekezeti iskola vezetősége, a pap, tanító, egyháztanács ellen. Már pedig az állami iskola érdekében mindenki jogosult „hazafias intézkedéseket" tenni. Nemcsak a tanfelügyelő, hanem a falúsbiró, a csendőrőrmester, az állami iskolai igazgató, stb Amikor pedig panaszt tettek a Kolozsvárt tartózkodó Tache Jonescu külügyminiszternek (a nemzetközi szerződések hivatalos védőjének), az volt a felelete: „A kormány nem vállalhat felelősséget alantas közegek túlkapásaiért"! Ezzel a kérdést a kormány részéről elintézettnek is tekintették.

Így állott azután elő olyan helyzet nem egyszer, hogy a magyar felekezeti iskola épületét bezárták azon a címen, hogy nem felel meg a törvényes kívánalmaknak. Egy hét mulva pedig ugyanabban az épületben megnyitották az állami iskolát. És amikor az épülettulajdonos egyház bírói útra terelte a kérdést, hogy épületét visszakaphassa, egyszerűen nem lehetett megtalálni azt a tényezőt, amely hivatott lett volna az állam nevében helytállni, az államot a bíróság előtt képviselni. Az épületet a tanfelügyelő rendeletére vették el csendőri segédlettel. Mikor azonban a bíróság előtt felelnie kellett, — a tanfelügyelő nem érezte magát hivatottnak a kormány képviseletére. És így tovább . . . Mintha most lett volna a forradalom, amikor csakugyan előfordulhat, hogy nem tudja a jobbkéz, mit cselekszik a bal.

A szomorú csak az volt, hogy az épület továbbra is megmaradt az állam tulajdonában, vagy legalább is használatában.

A békeszerződés aláírása után kijelenti a kormány, hogy ezután a három magyar (róm. kat., ref. és unitárius) püspök közös beadványait nem veszi tekintetbe. Holott a két román egyház püspökei egyházi és világi elöljárói, román nemzeti ügyekben az 1780-as évek óta mindig együttesen léptek fel. (Lehet, hogy épen azért voltak a magyar püspökök együttes fellépése ellen.) — Kezdik feszegetni a faji származás kérdését egyfelől névelemzés útján, másfelől azon elv alapján, hogy aki gör. kat. vagy gör. kel. vallású, az egyúttal román is, tehát köteles román iskolába járni, mert „az erőszakos magyarosítás nem folyhat tovább a román

imperium alatt" azáltal, hogy románok magyar kisebbségi iskolába járnak. Magyar iskolába nem járhatnak német nevűek, nem járhat katolikus a református, vagy unitárius iskolákba, illetőleg megfordítva, hanem mindenki csak a maga felekezetének iskolájába, vagy állami iskolába. Így állott elő az a helyzet, hogy egy-egy kis erdélyi faluban három magyar felekezeti iskolát is kellett fenntartani. Ha lehetett. Azaz, ha volt hozzá a felekezeteknek anyagi erejük, s ha az állam elismerte. Megkövetelték u. i., hogy legalább 120 tanulója minden iskolának legyen. Különben nem ismerték el. A magyar törvényre hivatkoztak, persze most is csalafintán, mert a magyar törvény az államsegély megadásának feltételéül köti ki a legalább 20 tanulót. Így állott elő az a helyzet, hogy míg a magyar felekezetek egyes községekben együtt fenn tudtak volna tartani egy magyar iskolát, s tanuló is lett volna hozzá elegendő, — a különböző felekezetű magyar gyermekeknek a román tannyelvű állami iskolában kellett együtt tanulniok. Nem kevésbbé voltak szigorúak a zsidókkal szemben, akiknek vagy héber tannyelvű iskolába kellett járniok, vagy a román tannyelvű állami iskolába. Magyar tannyelvű iskolába semmi esetre sem. A magyar felekezetek természetesen igyekeztek a helyzetet, amennyire csak lehetett, elviselhetővé enyhíteni.

Nem nagy eredménnyel, mert a demagógiával szemben nem lehetett eredményeket elérni. Már pedig most a demagógia nem kényszerítette a kormányt, hanem a miniszteri székben ült a kormány közoktatásügyi minisztere, a költő Goga Octavian személyében. A miniszter nagyhangú, semmitmondó, csak a multat igaztalanul ócsárló nyilatkozatában nemcsak nem teljesíti a magyar egyházak kérését, hanem megtagadja az államsegélyt is a magyar felekezeti iskoláktól. Ami annál jellemzőbb, mert hiszen a román és a német felekezeti iskolák 1919 óta megszakítás nélkül kapták az államsegélyt, holott tőlük épületeket és földbirtokot el sem vettek. A kolozsvári államtitkárság vezetője Prie Octavian volt balázsfalui vallástanár a sajtóban siet minisztere segítségére, s azt fejtegeti, hogy az állam a maga iskoláival ellátja mindazokat a feladatokat, melyek a magyarság részéről e tekintetben jogosan felmerülhetnek. Felesleges tehát államsegélyt adni a felekezeti iskoláknak, amelyeknek a száma úgy is sok. Sorsukra kell bízni őket, hogy anyagi támasz híján elsorvadjanak.

Prie Octavian ezzel a nyilatkozatával bizonyára beírta a nevét a művelődéstörténelembe. Nehezen akad ugyanis rajta kívül még egy közoktatásügyi államtitkár a történelem folyamán, aki az iskolát sokalja ...

Az erdélyi magyar iskolák történetében azonban mégsem az ő eljárása bizonyult a legrosszabbnak. Sokszorosan ártalmasabbnak bizonyult az u. n. liberális kormányzat, s annak közoktatásügyi minisztere, Anghelescu Constantin.

Buday Árpád

IRODALOM.

Dr. Mester János, Az olasz nevelés a XIX. és XX. században. Budapest, 1936. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. 556. l.

Mester János, a szegedi egyetem tanára, nagy jelentőségű művel gazdagította a magyar nevelésügyi irodalmat. Munkája nemcsak azért tanulságos és érdekes, mert az eddig oly kevéssé ismert olasz nevelés elméletével és gyakorlatával — a nemzetneveléssé szélesített olasz közoktatásüggyel — ismertet meg bennünket, hanem azért is, mert ebben a könyvben a pedagógiai rendszerek és mozgalmak váltakozó mozaikját a szerző filozófiai műveltsége fogja össze.

Előszavában megadja célkitüzéseit: pótolni akarja azt a mellőzést, melyben nemcsak mi, hanem az egész világ eddig az olasz pedagógiát részesítette. A mai Olaszország szellemi és erkölcsi kialakulását akarja megértetni s azért fejti ki (1. Alapfogalmak c. fejezetét) a neveléstörténelem, a nevelés, a kultúra-átszármaztatás, a szellem, a megértés fogalmát.

Bölcselet-pedagógiai alapon az empirizmus, az ismeretelméleti idealizmus és a kritikai realizmus keretében rendszerezi az olasz nevelés mult és jelen századbeli fejlődését. Képet rajzol az olasz nép lelkéről s az olasz egységről, mely az egységes nyelven, irodalmon, valláson, történelmi multon, az antropológián és geográfián alapul. Részletesen beszél az olaszok művészi készségéről, munkabírásáról, munkaszeretetéről, kereskedelmi érzékéről, a családi élet tisztaságáról s a vallásosságról.

Az olasz nevelésnek Assisi Szent Ferenctől Campanellaig terjedő áttekintése után kezd bele a már fent vázolt három nagy nevelési irány tárgyalásába.

A XIX. századi olasz *empirizmus* a francia racionalizmusból táplálkozik, melynek pozitív tanai (politikai egység, mint nemzeti eszmény) hatnak az ifjúságra. Az erkölcsi érték semmibevétele, az Egyház elleni izgatás, a művelődési érték lekicsinylése (a népiskola elhanyagolása) a fő jellemzői ennek az iránynak. De az Unita Italia-ban véget ért a politikai egységről szóló tan. Főképviselői a Condillac-követő Romagnosi, pedagógusa Gabelli, rendszerbefoglalója Ardigò (asszociációs lélektan, fejlődés-tan, koncentrikus tanmenet); tanítványának Marchesini-nek fikcionálizmusa képezi az átmenetet nevezett Vidarihoz, aki tulajdonképen a „positivisti extra muros" csoportjához tartozik s aki saját rendszerét induktív ideális realizmusnak nevezi.

A pedagógiai empirizmus érdeme, hogy a valóság iránti érzéket felébresztette, de nem alakította át a néplelket (D'Azeglio: L'Italia abbiamo formato senza gli italiani) s elvesztette a metafizikai alapot, holott az Abszolut eszménye nélkül mélyebb nevelés el sem gondolható (Spranger, Wust).

Az *idealizmusról* szóló fejezet a nagy mű delelője. Az idealizmus német föld terméke, de a hegeli porosz állameszmény principiumai (szabadság, fejlődés, végtelen öntudat) jó építő anyagnak bizonyultak az olasz államstruktúrában is. Ezen irány

képviselői között vannak a legkiválóbb nevelők, elméleti és gyakorlati szakemberek egyaránt. Az olasz hegelizmus három mozzanatát képviseli az ortodox, külföldimádó Vera Agostino, a Hegel-egyeztető Spaventa Bertando és végül a nemzeti öncélúság nagyszabású rendszeralkotói: Gioberti, Croce és Gentile.

Gioberti az olasz nemzeti eszmény, nagyság legtökéletesebb kifejezője, aki meggyőződéssel hirdeti Olaszország erkölcsi és állampolgári primátusát („propugnatore del primato e dell'independenza d'Italia!"). Hirdeti, hogy a politikai és társadalmi feltámadás a nevelés dolga, melyet nem szabad az Egyházra bízni. Az olasz nemzetnevelésnek szerinte öt tényezője van: keresztény, klasszikus, modern kultúrtudományos, nemzeti és egyetemes filozófiai, művészeti és irodalmi.Gioberti követőinek jobb szárnyán a platoni katolicizmus álláspontján álló liberális pesszimista Lambruschini és az inkább irodalmi hajlamú s történeti érzékű, semmint teremtő erejű Capponi áll, ki felveti a szociális iskola eszméjét; a bal szárnyat pedig az inkább agitátor, mint gondolkozó Mazzini (pensiero e azione), a pluralista Varisco és az atomisztikus individualizmus (Cultura e vita morale) támadója, a nemzeti történetiró Croce triásza alkotja.

Az olasz Humboldt Vimos, *Gentile* János, mint a fasizmus első közoktatásügyi minisztere (1922. október 31-től 1924. július 1-ig) rendszerének alapgondolatával (il pensiero pensante, a gondolkodás örök szárnyalása) új filozófiai alapvetést ad az olasz nevelésnek. Gentile bírálja a régi pedagógiát, kifejti a bölcselet és nevelés azonosságát a filozófia új meghatározásával, bírálja a pedagógia és a pedagógizmus előítéletét, áthidalja a pedagógia antinómiáit, tisztázza a pedagógia, a filozófia és didaktika sztatikus-dinamikus különbségét s kapcsolatát, kimutatja az aktuális idealizmus és fasizmus rokonságát.

Szerzőnk kifejti Gentile rendszerének értékét s fogyatkozásait is. Bölcseleti rendszere a legkövetkezetesebb tudatfilozófia, jelszava a termékeny aktivizmus. Tanítványai azonban egyre többen elhagyják. Rendszerének hibája, hogy alapján lehetetlenné lesz a nevelés, nincsen haladás és értelmetlen lesz a fegyelmezés és oktatás. Hibáinak forrása a téves dialektikában és analógiákban van. Munkatársai Codignola és Lombardo-Radice.

Ezután Gentile nagy tanügyi reformját ismerteti, melynek két nagy célja volt: az ügyvezetés egyszerűsítése és a felelősség centralizálása. A reform véget vetett a régi intellektuális módszereknek, mert kimondja először: az iskola az állam élő szerve, másodszor: igaz szabadság nem más, mint felelősség. A szabadság megvalósítására azért volt szükség, mert az olasz iskolákat inkább rendeletekkel, mint törvénnyel kormányozták. Meg kellett tehát szüntetni a töredékes törvényhozást s a vele járó gyanakvó kormányzást, mely gúzsbakötötte a szabadságot. A felelősség pedig a közigazgatás autonómiáját is megkívánja. Az olasz lelkületnek megfelelően szükségesnek látta, hogy a fiatal tanító nemzedék alapos humanisztikus és történeti képzéssel kerüljön ki az életbe. Megbecsülte a tanítói állást s emelte a tanítói tekintélyt, amidőn az egész kart besorolja az állami fizetési osztályokba. Megkívánja tőlük az állandó továbbképzést, melynek intézésével szövetségüket, az Anif-et (Associaziona Nazionale fra gli insegnanti Fascisti) bizza meg. A tanügyi közigazgazgatás szempontjából a hivatásra előkészitő iskola kivételével minden iskolatipust a közoktatásügyi minisztériumnak rendel alá. A miniszternek hét tanácsadó testület áll rendelkezésére.

Az iskolafajok tárgyalásánál megjegyzi a szerző, hogy az *óvodák* ügyét a reform nem rendezte eléggé, mert sokat bíz a jótékony egyesületekre s magánosok kezdeményezésére. *Az elemi iskolákat* államosította s bevezette az egységes tankönyvtör-

vényt. A népi jellemnek megfelelően (vallásos és költői, il fanciullo è poeta) a népnevelés alapja a hit és a művészeti oktatás. Az iskola jellemzője a vidámság (serenità). Egyedülálló világjelenség a fegyencek gyermekeinek nevelése Pompeiben. Gentile a tankötelezettséget a betöltött 14. évig hosszabbította meg. *A középiskolai reform* emeli a tanárok jövedelmét, a kiváló tanárok tiszteletbeli státusukban (ruolo d'onore) soron kívül lépnek elő. A középfokú oktatás hármas: 1. gimnázium liceum, 2. szaktudományos liceum (liceo-scientifico), 3. technikai intézet és iskola (istituto tecnico). Erős, talán túlzott a filozófiai képzés (ez a román népek sajátsága). *Az egyetemi reform* az államilag fenntartott egyetemeket két tipusba osztotta: A) teljesen államköltségesek (10 ilyen van); B) államilag segélyezettek; van szabadegyetem is (C tipus) államsegély nélkül. Megnehezítette a doktorátust s a magántanári habilitációt; ezen a téren nagy követelményekkel lép fel. Figyelemre méltó az *olasz vizsgarendszer;* alapgondolata: az iskola *tanít* s nevel, de az állam vizsgáztat, mert csak ő tudja eldönteni, hogy a jelölt alkalmas-e a fasiszta kultúrában élethivatása betöltésére. Minden tanár más városban vizsgáztat, a tanulók így idegen bizottság elé kerülnek; a szelekció érvényesül a középiskola alsó tagozatából a felsőbe való lépésnél rendszeresített felvételi vizsgánál. Ez a legmodernebb elgondolású igazságos vizsgarendszer, mely a gyakorlatban kitűnően bevált.

Mester könyvének következő fejezetében részletesen tárgyalja Mussolini egyéniségét, nevelő eszméjét és elveit, a vatikán és fasizmus hatesztendős küzdelmét az ifjúságért.

A műnek talán ez a legérdekesebb, fejlődéstörténeti szempontból legtanulságosabb fejezete. Mussolini állandóan irányította a Gentile-féle reformot, majd intézményeiben kiegészítette. Extravertált intuitív egyénisége, melynek jelszava mindent az államban, az államért és semmit az állam ellen, nagy harcba sodorja a pápával szemben az iskoláért. Híve a katonaságnak, de nem a militarizmusnak. A fasizmusban polgári katonaságot lát, mely a bátorságra és a hazáért való önfeláldozásra szoktat. Nagyrabecsüli a nevelői pályát. Jelszavainak első híres triásza: ordine, autorita, giustizia. Hirdeti a bolsevizmussal szemben a fasizmus történeti és vallásos alapon nyugvó (religione civile) elgondolását, mely a totális, tekintélyi és testületi államban (stato totalitario, autoritativo, corporativo) ölt testet. Az elit-be, a vezetésre hivatott kisebbségbe vetett hite temeti el a homo oeconomicust s hozza létre az egész embert (uomo integrale), aki politikus gazda, vallásos, szent, harcias katona egyúttal. Nagy nevelési principiumát: credere, obedire, combattere, ott találjuk minden laktanya és iskola falán.

Mester kimerítően ismerteti a fasizmus és a vatikán küzdelmét az ifjúságért. A fasiszta állam a nevelés monopoliumát a női nemre is kiterjesztette, megsemmisítette a katolikus cserkészszervezeteket, megtiltotta a vallási egyesületi életet. Az egyház viszont hangsúlyozta, hogy mint természetfeletti céllal rendelkező tökéletes társaság elidegeníthetetlen joggal rendelkezik az ifjúság nevelése felett is. A pápa nem helyesli a túlzó katonai nevelést sem. Mussolini nagy pálfordulása a Figaro hasábjain (1934. dec. 20.) következett be, hol elismeri, „hogy valahányszor csak összeütközésbe került az állam a vallással, mindig az állam került ki az ütközetből legyőzötten . . . aki az ország vallásegységét megbontja, vagy megzavarja, az árulást követ el a nemzet ellen."

A fasizmus nemzetnevelő tevékenysége 3 intézményben történik: 1. fajvédelem a nemzeti anya- és kisdedgondozó egyesületekben, 2. szellemi nevelés az iskolában, 3. a testi, erkölcsi és katonai nevelés a Balilla-intézményben. Mindegyiknek megvan

a maga sajátos célja. Végcél: a római impérium eszményének kidomborítása a fasiszta polgár-katonában.

Nagy jelentőségűek a nem fasiszta eredetű mezei iskolák (scuole rurali), melyek az analfabéta felnőttek iskolái. A szegény ember örömtelen életébe népművészettel és népköltészettel visznek bele örömet. 1907-ben nyolc ilyen iskolával kezdték, a fasizmus kezdetén 644 volt a számuk, de azóta természetüknél fogva fokozatosan fogynak. Gentile is csak jóváhagyta ezt a szociális jellegű iskolát. Később a balilla-intézménnyel kapcsolták össze.

A mű III. részében a *kritikai realizmus* c. alatt a katolikus pedagógia valóban nagy vezéregyéniségeivel találkozunk. Itt ismerkedünk meg az olasz risorgimento nagy vezérével, Rosminivel, aki a gyermeklélek öncélúságának s a gyermek módszeres lélektani megfigyelésével úttörő a világirodalomban. Gentile most is rominiánusnak vallja magát, követői az erkölcsi nevelést hangsúlyozó Tommasco (La scuola se non è tempio, è tana), a németektől is jól ismert Raynieri s a didaktiai materializmus ellensége s a pedagógia történeti feldolgozója, Allievo.

Felfedezés számba megy, amit szerző Bosco Szent Jánosról mond, a szaléziánusok társaságának megalapítójáról, kinek célja a modern társadalmi bajok orvoslása. Nem az önmegtagadást, hanem a hivatásra való előkészületet állítja homloktérbe. Módszere: a megelőző és megtorló, mellyel lehetetlenné teszi a növendékek számára a hibák elkövetését. Polgári erkölcsi és tudományos nevelést ad. A pedagógiai supernaturalizmus híve, kit Lombroso és Foerster is elismer.

Montessori hazánkban is igen ismert, de annál kevesebbet hallottunk az Agazzi nővérek iskoláiról, akik a Montessori-rendszernek Sterntől és Claparéde-től kifogásolt hiányait (ének. rajz, mese, verselés) pótolva az olasz lelkiségnek legjobban megfelelő anyaiskolákban (scuola materna vagy scuola di metodo, ma 4000 van Olaszországban) a Comenius-i elv (konkrétról haladni az elvont felé) szerint oktatják a gyermekeket. Ez az iskola olyan mint az otthon: mosakszanak, főznek, takarítanak stb. Ma már elterjedt Franciaországban, Svájcban, Hollandiában, sőt Amerikában és Indiában is.

Szerző megismertet bennünket XI. Pius pápa nevelési enciklikájával, mely a nevelés kötelességének, a nevelés alanyának és a nevelői környezet szükséges feltételének kérdéseit világítja meg. Az egyháznak tanítói hivatalánál fogva joga van a neveléshez. A valláserkölcsi nevelés bárhol és bármikor az ő joghatósága alá tartozik. Támadja a koedukációt, valamint azt az elvet, mely szerint az ember polgárnak születik s azért elsősorban az államé, mert az állam a polgárokért van s ezért a polgár nem is lehet az állam rabszolgája. Az egyház oltalmazza a családnak a jogait az állam túlkapásaival szemben.

Olaszország népi, családi és művelődési statisztikai táblázatai zárják le a könyvet. Az olasz nevelés irodalmának ismertetése maga 28 oldal. Név- és tárgymutató könnyíti meg a terjedelmes mű kezelését.

A műből széles tárgyi ismeret, mély filozófiai tudás, nemes pedagógiai érzék, rendszerező elme sugárzik felénk. Nemcsak hivatásos pedagógusok olvashatják, hanem tágabb értelemben vett nemzetnevelők, politikusok, katonák is, mert számukra is perspektívák nyilnak meg a mi nemzetmozgalmi célkitűzéseink számára is.

Gauder Andor.

Ward, Herbert: The educational system of England and Wales and its recent history. Cambridge The University Press 1935. 256 l.

Az angol nevelésügy egész szervezete kibontakozik előttünk és világosan lát-

hatjuk a hálózatot, valamint a rugókat, melyeken a szervezet fordul. Végigmegyünk részletesen minden szerv működésén és szemléljük az egymásközötti kapcsolatokat is. Hogy pedig teljesen megérthessük a mai helyzetet, az intézmények újabbkori és fővonásaiban vázolt történetét is megkapjuk és végre még az angol iskolarendszer sajátos és jellemző vonásaira is felhívja figyelmünket a szerző.

A munka mindezekért kiválóan hasznos kézikönyv elsősorban azoknak, akik nevelésügyi szervezeteket tanulmányoznak és szinte elengedhetetlen éppen azoknak az országoknak a szakemberei számára, ahol a nevelésügynek központi szervezete van. Mert csak ilyen, az intézmények társadalmi gyökereit világosan feltüntető mű érttetheti meg velünk azt a különbséget, ami központi és nem központi rendszer között van és érttetheti meg egyáltalában az angol nevelésügyi szervezet egészen sajátos, magábanálló természetét.

Megtanuljuk a könyvből, hogy a két nagy szerv, az állam és a társadalom együtt dolgozik a nevelés ügyében és az utóbbi semmivel sem játszik kisebb szerepet az előbbinél. A két nagy szerv szerint különbséget tesz a szerző állami és nemzeti rendszer között. Az egyetemek például — bár van kapcsolatuk az állammal — nem ennek intézményei, hanem a társadalomból, bizonyos közületek szükséglete nyomán kinőtt, azok által fenntartott, a nemzet szellemi központjait képviselő, inkább magánjellegű intézmények és így a nemzeti művelődési szervezethez tartoznak a nélkül, hogy egyúttal az állami szervezet részei volnának.

A nemzeti szervezet felöleli a nem közületek-alapította, hanem egészen magánvállalkozásból keletkezett iskolákat is. Hogy ez a sokféle intézmény mégis összhangban tud működni, azt csak az az egység biztosítja, ami a sokféleség mellett az angoloknál mégis megvan. Ez, a különben más területeken is sokszor tapasztalt angol vonás lépten-nyomon megmutatkozik szerzőnk fejtegetéseiben is. Láthatjuk jól, hogy miért van a nagy különféleség: az angol nem szereti a külső kényszert és a ráerőszakolt uniformitást, számbaveszi a különféle szükségleteket és kielégítésükben nem fél a változatoktól, a legkisebb közösséget is hajlandó egyénileg kezelni és egyéni szükségleteiket elismerni. És láthatjuk azt is, miért van mégis egység: mert a legapróbb, de a maguk körében mégis fontos szükségletek kielégítésére meglévén a szabadság és az egyéni óhajok számbavételére a készség, minden szerv örömmel tagolódik bele a végső célgondolatok nagy közösségébe. A szervezet egységét biztosítja a belső rend és fegyelem és nem a külső kényszer.

A nevelésügyi rendszer keletkezéséről megtudjuk azt, hogy a rendszer e formájában kb. csak 30 éves. Az 1902. évi törvény teremtette meg az államnak és a társadalomnak a nevelésügy irányításában való sikeres egyensúlyát, amióta ez a rendszer a szélsőségesen centralizált és a szélsőségesen decentralizált rendszerek között a középutat foglalja el. Az állami, vagyis központi szerv a közoktatásügyi minisztériumnak megfelelő Board of Education. Ennek szerepe érdekesen mutatkozik meg könyvünkből: sohasem diktál, mindig inkább tanácsot ad és azt a célt tartja szem előtt, hogy a volontőr vállalkozásokat kiegészítse, segítse. A társadalmat képviselő szerv viszont a helyi nevelésügyi hatóság, kerületek szerint: ezeknek szerepe igen nagy az intézmények irányításában. A két szerv közötti összekötő kapocs az inspektor, ki inkább az iskola tanulmányozója, ismerője és segítője, mint ellenőrző közeg. A Board különben közvetlenül is érintkezésben van a helyi nevelésügyi hatóságok vezetőivel, hogy egy-egy vidék különös szükségleteit tanulmányozza. E vonatkozásban is érdekes adatot közöl a szerző, amikor, a Board szervezetét leírva, megemlíti, hogy

a miniszteri hivatalnokok beosztása a körzetek szerint történik, minek következtében mindegyik hivatalnok kiválóan ismeri a maga körzetét és annak viszonyait.

Fokról-fokra haladunk végig a szerzővel az elsőfokú, másodfokú és fejsőfokú oktatás szervezetein. Az elsőfokú iskolák esetében közölt megállapítás különösen tanulságosnak látszik, hogy t. i. mióta az 1902-es törvény a társadalmi szervnek, a helyi nevelésügyi hatóságoknak olyan nagy hatáskört biztosított, az elemi iskolák nagy fejlődésnek indultak. (Természetesen ehhez nemcsak a hatáskör volt szükséges, hanem a közületek magas közműveltsége, mely magas művelődési igényeket támasztott.) A másodfokú iskolákról szólva, megemlíti az ösztöndíjas helyek rendszerét, amiben újra szemlélhetjük az előbb említett angol hajlékonyságot, azt a törekvést, hogy az adminisztrációs gépezet a való helyzetekhez, az élet sokféle formájához alkalmazkodjék. Azt látjuk ugyanis, hogy az ösztöndíjas, illetve „free" (ingyenes) helyeknek tanulmányi előmenetel szerint kiválasztott ösztöndíjasai közül, csak az egészen szegények nem fizetnek tandíjat valóban, a többieknek, a tehetősebbeknek, anyagi körülményeik szerint mégis kell tandíjat fizetniök. Az ingyenesség voltaképen a kiválasztottak közül csak a szegényekre érvényes, a tehetősebbeknek meg kell elégedniök a dicsőséggel. A ki nem választottak azután természetesen a megállapított tandíjat fizetik anyagi helyzetre való tekintet nélkül. (Természetesen az elemi oktatás ingyenes, ez csak másodfokú iskolákra érvényes.) Az eljárásnak ilyen plasztícitását és a szabályoknak mégis feltétlenül kötelező érvényét talán máshol meg sem találhatjuk, mint az angoloknál.

A felsőfoku intézmények tárgyalásánál vázolja ezeknek az állammal való kapcsolatát, mely abban áll, hogy bizonyos szolgálatokat (pl. tanárképzés, felnőttek oktatása) az egyetem szerződés szerint és díjazás ellenében ellát. Érdekes, hogy nem közöl különösebb ismertetéseket az angol felsőbb tízezrek hírneves intézményeiről, a a Public School-okról és pedig valószínűen azért, mert bár ezek az angol nevelő szellemet és felfogást illetően jellemzőek, a nagy angol nevelésügyi szervezetben, mint iskolafajta, nincsenek képviselve nagy tömegben.

Szól még a tanító- és tanárképzésről, a felnőttek oktatásáról, az iskolai orvosi intézményről. Ezek közül az első ismét csak a már előbb is tapasztalt nagy változatosságot mutatja: a tanítóképzés rendszere ugyan állandósult az utóbbi időkben, de még most is nagyon különféle helyekről származó igen különböző oklevelekkel lehet pályázni és működni. E változatosságot maga a szerző is említi, de hozzáfűzi, hogy az nem összeférhetetlen a cél és szolgálat egységével.

A könyv mindenben a ma érvényben lévő állapotokat adja; a megjelenése óta eltelt egy-két év éppen csak egy dologban hozott változást: az eddig a 14 éves korig tartott iskolakötelezettséget az idén 15 évig terjesztették ki.

Baranyai Erzsébet.

Pintér Jenő, A budapesti tankerület évkönyve az 1936—1937. iskolai évről. Budapest 1936. 138 l.

Az értékes és tanulságos anyagot tartalmazó *Évkönyv* tanügyi igazgatásunk ujjászervezésének természetes következményeként az eddigieknél nagyobb terjedelemben és gazdagabb tartalomban jelent meg. Pontos és megbízható adatokat kapunk benne a budapesti tankerületi kir. főigazgatóság területén működő minden fajú iskoláról, azok tanügyi személyzetéről és tanulóiról.

A tankerület területén levő iskolákról szóló adatszerű beszámoló a főváros tanügyi intézményeinek hiánytalanul teljes képe. Nemcsak azok az iskolák vannak

benne felsorolva, amelyek a főigazgatóság alá rendeltek, vagy a főigazgató által látogatandók, hanem külön csoportban azok a tanintézetek és tanfolyamok is, amelyek a főigazgatósággal semmiféle kapcsolatban nem állanak.

Ezt a képet nemcsak a Budapestre vonatkozó statisztikai adatok egészítik ki, hanem azok a történeti visszapillantások is, amelyek részben a magyar közoktatásügy fejlődésének fontosabb adatait, részben a budapesti tankerület történetét, majd pedig annak ujjászervezésére vonatkozó fontosabb rendelkezéseket közlik. Ide tartozik az országos középiskolai versenyekről szóló beszámoló is.

A főigazgatóság történeti életének egyik fontos szakaszát világítja meg az az arckép is, amelyet maga a mű összeállítója rajzol hivatali elődjéről, a 90 éves korában elhunyt Erődi-Harrach Béláról, aki (1892—1919) 26 évig állott a budapesti tankerület élén. A meleghangú megemlékezéssel kapcsolatos életrajz s annak bibliográfiai adatai forrásértékűek.

Az Évkönyv utolsó, inkább hivatalos része különösen az iskolák igazgatóságának megkönnyítése szempontjából fontos: pontos és kimerítő határidő naplókat ad külön összeállításban minden iskolafaj részére.

tb.

LAPSZEMLE

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde.
37. évf. 1936.

1. Weimer, Hermann: Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie für das Verständnis von Falschleistungen. (129—136). A fejlődéslélektan rámutatott arra, hogy a gyermeket ne mint kis felnőttet tekintsük, hanem felismerjük azokat a minőségi különbségeket, melyek a gyermeket éppen a felnőttől megkülönböztetően jellemzik s a gyermeket sajátosan gyermekké teszik. Ebből a meggyőződésből fakad az is, hogy a gyermeket más szemszögből kell megítélni s annak mindenirányú tevékenységét s teljesítményét más szempontból kiindulva kell elbírálni. A pszichológia a gyermekkel szemben való ezen uj irányú beállítódása teszi szükségessé azt, hogy többek között a gyermeki teljesítmények megítélése területén is a „hiba" és „tévedés" (Fehler és Irrtum) fogalmait és kifejezéseit egymástól élesen elhatároljuk. A „hiba" feltételezi azt, hogy a „helyes" a hibázó előtt ismeretes volt s éppen ezt az ismert helyeset hibázta el. Éppen ezért a hibázó hibájáért felelősségre vonható. A „tévedés"-nél maga a helyes belátás hiányzik s igy a helyes eredmény már eleve lehetetlen. A fejlődéslélektan által kikutatott, a fejlődő gyermeki lélek egyes fázisaiban egymásután fellépő sajátosságok: a gyermek antropomorf világszemlélete, túltengő fantáziája, a gyermeki lélek globalitásából, egészségszerkezetéből fakadó hiányok, melyek lehetetlenné teszik, hogy a gyermek a részletet is felismerje, a konkrét gondolkodásmód, mely számára minden absztrakt dolog természetétől fogva idegen stb. — ezek mind érthetővé teszik számunkra azt, hogy a gyermek mindenfajta tevékenységében igen gyakran tévteljesítményekkel állunk szemben. A szerző elméleti fejtegetései a pedagógia minden területén meggondolást érdemelnek s e kérdések a gyakorlatban is mindinkább előtérbe nyomulnak. Ide tartozik a sz. szerint a dolgozatok elbirálásának és korrigálásának problémája is.

Müller, Friedrich: Untersuchung über die Bildung von Begriffsbestimmungen bei Landschulkindern. (166—175) M. tanyai gyermekeken végzett vizsgálatairól számol be. Vizsgálatainak célja annak a megállapítása volt, vajjon 6—14 éves korig a fogalmi meghatározások milyen fajtái fordulnak elő s fajok szerint milyenféle fejlődési irányvonalat mutatnak. Vizsgálatainak eredményét összehasonlítva Oberer városi gyermekeken végzett vizsgálatainak eredményével, kimutatja, hogy a definíciók fajai mindkét esetben azonosak, csupán az egyes fajok korok szerinti eloszlása mutat más képet. A definíciókat minőség tekintetében a következőképen csoportosítja: tautológia és dialléla, célhasználati-, vagy tevékenységi jegyek megnevezése, példával való definíció, leírás, körülírás, általános főfogalom megnevezése, keletkezési, vagy előállítási anyag megnevezése, viszonyok kimutatása, végül téves fogalmazás. 10 éves korig a gyermekek leginkább célmeghatározással definiálnak. A logikailag helyes fogalmazást csak 11 év után találjuk meg. A szerző sorraveszi a különféle meghatározási fajokat s keresi azokat a forrásokat, melyekből ezek származhatnak, pl. tautológia oka lehet az illető fogalom ismeretlen volta, a nyelvbeli kifejezés tökéletlensége, a gondolkodás lassúsága, vagy lustasága stb. Az egyéni elképzelések a kor növekedésével háttérbe szorulnak s mindinkább helyt adnak a helyes logikai fogalmaknak.

3. Krudewig, Maria: Die Schülercharakteristik. (294—306.) A szerző rámutat arra, hogy a kiválasztással kapcsolatban milyen nagy szükség van a tanulók jellemzésére. A jellemzéseknek igen sok fajtája ismeretes, pl. a kérdőíves módszer, pszichogramma stb. Ezeknek azonban az a hibájuk, hogy csak részleges jellemzést adnak s a személyiség-egészét figyelmen kivül hagyják. A modern pszichológia legfőbb törekvése az, hogy minden karaktertulajdonságot a személyiségegészébe beágyazottan vegyen figyelembe. Épen ezért a tanítóktól s tanároktól, akik hivatva vannak jellemzést adni, ilyen szempontú vizsgálatot kíván. Azonban őrizkedniök kell a tulságosan messzemenő pszichológiai-karakterológiai következtetéstől, — ez pusztán a pszichológus feladata, — a tanítóknak inkább pedagógiai- lélektani elemzést kell adniok s inkább azt az irányt jelöljék meg, melyben a nevelői ráhatás a leggyümölcsözőbb. K. rámutat azokra a hibákra is, melyek különféle félreértésekre vezethetnek, pl. a nyelvbeli kifejezés tökéletlensége és kétértelműsége, melyek a jellemzések iróját és olvasóját eltávolíthatják egymástól s a kettőnek egyazon személyről alkotott képe nem fedi egymást.

4. Kelchner, Matilde: Der Naturbedingtheit des pädagogischen Zieles und ihre Ausprägung in der Mädchenerziehung. (370—381). A helyes nevelés, így a helyes nőnevelés előfeltétele az, hogy ne csak a tudományok eredményeit és a tudományok által előírt célokat és követelményeket vegye figyelembe, hanem azokat a természettől előírt elemi követelményeket is, melyek többek között a különféle embertipusokban s igy nőtipusokban is adva vannak. A sz. négyféle tipust mutat be, melyek úgy a férfi, mint női nemben egyaránt képviselve vannak, ezek: a sztatikus, dinamikus, a fantaszta és józan ember tipusai. Ezek a természettől előírt adottságok, melyek az emberben, mint speciális beállítódások, reakciómódok, irányitottságok jelentkeznek, melyeket akarattal megváltoztatni nem lehet, legfeljebb csak hatókörének irányításáról, módosításáról lehet szó. Különféle kisérletekből kiderült, hogy e tipusok közül a német nők körében túlnyomóan a sztatikus tipus szerepel. E tipus tevékenységi körét a háziasszonyi munkálkodással jelölhetjük meg. Az élet szimfoniája ezen kívül még igen sok tevékenységi területet juttat számukra, mely tevékenységi körök ezen tipus lelki tulajdonságait nem nélkülöz-

hetik, pl. gyermekvédelmi, nevelői, orvosi pálya. Igen sokszor e tipusnál a kétirányú tevékenység összekapcsolódik (t. i. az anyai és szociális tevékenység) sőt erősíti egymást. Meglehetősen nagy számban fordul elő a nők körében a dinamikus tipus, mely gyakran túlzásokra vezethet (uralomra törekvés a családban, vagy az egyesületi tevékenység jólismert kinövései), de ha megvan a megfelelő intelligencia, érzelmi nemesség, közösségi érzés, akkor ez a nőtipus nagyhatású céltudatos tevékenységet fejthet ki. Belső szükségletekből fakadóan kifejlődött a női nem körében a fantaszta tipus is. Ez a müvésztipus: irók, festők, költők, építészek tipusa. Egy építésznő véleménye szerint gyakran előfordul, hogy szivesebben alkalmaznak női építészeket családi házak építésénél, mivel egy nő hivatásánál fogva jobban ismeri azokat a föltételeket és követelményeket, melyek az otthon számára nélkülözhetetlenek. Ritkán ugyan, de megtalálható a józan tipus is a nők között. E tipus tudományos munkára alkalmas. A meglévő szellemi képességeket a nevelés módszeres és kritikai iskolázással fejlesztheti és tökéletesítheti. A szerző fejtegetéseihez hozzáteszi, hogy e tipusok közül egyik sem ellensége az anyaságnak. Éppen ezért mondja: a nőnevelésben nem szabad szűk korlátok közé szorított női eszményképnek irányadónak lennie, hanem mérvadó mindig az a természetes élettörvény legyen, mely az emberben él és hat s mely maga adja meg a fejleszthetőség irányát és határait.

Békési Gizella.

Zeitschrift für Kinderforschung. Bd 45. (1936.)

Pflugk, Dr. Brigitte von: Gestörte Familiengemeinschaft. Untersuchungen über Kinder aus geschiedenen Ehen. (37-133. 11). A szülők elválását megelőző vitatkozások káros hatással vannak a fejlődő gyermekre. A családi harcokban a gyermek a saját magukkal elfoglalt szülők érdeklődésétől távol jut. Gyakran megtörténik, hogy a szülők feszült idegállapotukat, lefojtott keserűségüket és haragjukat őrajta vezetik le. Természetes, hogy ilyen kétoldali nyomás hatása alatt a gyermek nyugodt lelki fejlődéséről nem is beszélhetünk. Súlyosbítja a helyzetet, ha a gyermek birtoklása körül külön harc támad. Az ezzel kapcsolatban fellépő vitáknak, a szülők helytelen viselkedésének gyakori következménye, hogy a gyermek *meggyűlöli* a szülőket, vagy közülük egyiket. Új nehézségeket jelent a szülők újraházasodása. A mostoha szülő, mostoha testvérek köre ritka esetben nyujt a gyermeknek nyugodt otthont. A gyermek a válásnál a szülőkhöz viszonyítva közbülső helyzetet foglal el, utána pedig vagy az apához, vagy az anyához kerül. Gyakori eset azonban az is, amikor hol az egyiknél, hol pedig a másiknál van. Ezáltal könnyen kifejlődik benne az ismert *haszonlesés*, amely a helyzetnyujtotta előnyök cinikus kihasználására vezethet (pl. ha sokat ellenkezel, elköltözöm az apához...) Kialakul a csúnya *pártoskodás*, amely természetesen az egyik szülő ellen irányul. A gyermek korán bepillantást nyer személyes tapasztalatai alapján a felnőttek lelki világába. Része lesz anyagi gondokban (az apa nem akar fizetni). Nehezen mérlegelhető a korán fellépő *szexualitás*, amelyik főképen a gyermeket körülvevő légkör szexuális kihangsúlyozása révén lép fel. Az *otthon elvesztése* illetve szétdúlása sem hasznos — bár hatása különböző — és mindig a szülők és a gyermek személyi beállitottságától függ. Pedagógiai szempontból fontos, hogy a gyermeket a válással kapcsolatos izgalmaktól és feszültségektől a lehetőség szerint megkíméljük és a viharos légkörből kiemeljük. Ilyen célt szolgálnak Németországban a különböző intézmények. A szülőktől való teljes elkülönítés

ritkán eredményes, hiszen a gyermeket nagyon sok szál fűzi szüleihez. A családi tragédiák káros hatását *Pestalozzi* szavaival jellemzi: „... az ilyen nevelésben részesült gyermek lehet jó művész, jó katona, pap, tudós, de boldog, egyszerű ember csak nehezen lesz."

Masznyik Lajos.

Zeitschrift für angewandte psychologie und charakterkunde. Bd. 50. (1936.)

Hetzer, Hildegard: Psychologische Begutachtung miszhandelter Kinder. (209—250. l.) A gyermek testi vagy lelki kínzása törvénybe ütköző cselekmény. Az ilyen helytelen nevelésnek sok káros testi és lelki következménye lehet. A testi károsodás megállapítása az orvosok feladata. A pszichológus dolga az előálló lelki károsodás létezésének és mérvének megállapítása, hogy ezáltal lehetővé váljék a gondos és pedagógiailag helyes mérték megadása a gyámhatóságok és büntetőbírák részére. *H. Hetzer* 120 fiatal, 2—15 éves helytelenül nevelt gyermeket figyelt meg. A közölt példákon láthatjuk, hogy a szülők durva bánása volt káros hatással a gyermekre. A gyermekek a szülői környezetből gyermekotthonba kerültek, ahol *H. Hetzer* gondos megfigyelés alatt tartotta őket. Az esetek részletes lélektani analízise mellett rávilágít a helytelen nevelés következményeire is. Összefoglalva ezek a következők: 1. A bűnösség tudata: maga a gyermek minden tettét helytelennek érzi. Következménye ez a sok oknélkül kapott büntetésnek, és oly erős nyomás, amely alól csak nehezen tud a gyermek felszabadulni. 2. A bizalmatlanság. A legtöbb rosszul kezelt gyermek kételkedik más emberek jóindulatában. Gyakori következmény a számító előzékenység vagy az ellenséges magatartás. 3. A lelki egyensúly megrázkódtatása különböző mértékben következhet be. 4. A gyermek továbbra is nehezen nevelhetővé válik, ami gyakran a lelki egyensúly megrázkódtatásának következménye. 5. Az erőltetett hallgatás. Az átszenvedett büntetések hatásaképen a gyermek gyakran évekre nyúló makacs hallgatásba burkolódzik és minden kérdezősködésnek mereven ellenszegül. *H. Hetzer* dolgozatának utolsó részében a rosszul nevelt gyermeknek *a szülőkhöz való ragaszkodását* tárgyalja. Megállapítja, hogy a ragaszkodás a legkülönbözőbb motivumokból eredhet és legkevésbbé sem bizonyítéka annak, hogy a szülők a gyermeket szeretettel és helyes mértékkel kezelik, sőt bizonyos körülmények között éppen az ellen szól, úgyhogy ez a ragaszkodás csak az összes körülmények pontos tisztázása után szolgálhat a szülők felmentésének alapjául.

Masznyik Lajos.

Kereskedelmi szakoktatás. 1936—37. évf. 1—4. szám.

A folyóirat hasábjairól a korábbi évfolyamokat jellemző vitaíratok — tekintettel a tanügyi felsőbbség részéről beígért tantervrevizióra — hiányoznak. *Tarnay Kálmán* kereskedő tanonciskoláink helyzetével és bajaival foglalkozik. A kereskedelmi szakoktatásnak ez a legelhanyagoltabb ága; szemlét tartva az iskolák felett, sajnálattal állapítja meg, hogy még nagyobb vidéki városok nem oldották meg a tanoncoktatást. Statisztikai táblázatok szerint a tanoncok létszámában a háború után nagyarányú visszaesés következett be. Kútforrása a bajoknak a tanoncszerződések nem kötelező volta, amellyel az iskolák nem kötelező látogatása jár. Baj azután, hogy ezeknek az iskoláknak három felettes hatósága van. Az iskolalátogatás kötelezővé tételével s a tanonciskoláknak a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesülete körüli

tömörítésével gondol a szerző a bajokon segíthetni. *Bartócz József* diákszociográfiai cikke nagyjelentőségű kezdeményezés s lebilincselő adatokat közöl. Módszerének ismertetése után a veszprémi felső kereskedelmi iskolai tanulók szociális viszonyait, szórakozásainak fajait mutatja be. A szülők előképzettségét párhuzamba állítja a tanulmányi eredménnyel. Vizsgálatát aztán kiterjeszti az összes felső kereskedelmi iskolákra. *Szirmai Gina* Svájc középfokú női ker. iskoláival foglalkozva megállapítja, hogy a nők szakoktatásának nálunk is a férfiakétól eltérőnek kell lennie. *Pintér Jenő* a nemzeti tárgyaknak a szakképzésben való szerepére mutat rá. Az általánosan művelő tárgyak között ezeknek különös helyük van, hiszen a jellemképzést, a felelősségérzetet s emelkedett gondolkodást mozdítják elő. Az iskolai élet beható ismerete s pedagógiai mélyenlátás jellemzi *Eckert Elek* tanulmányát az osztályozás problémájáról. Az osztályozás fontosságával s különböző hazai fajaival foglalkozva megállapítja annak válságát. Az olasz és német osztályozási rendszer ismertetése után kimondja a magyar osztályozás reformjának szükségességét. A bizonyítvány nem ad teljes képet a tanulóról; e miatt a jellembírálatot, a szigorúbb magaviseleti jegyet két tizedesig s a szorgalom külön osztályozását tartja szükségesnek. A mai négy osztályzatot nagyon sok, a megítéléskor számba nem vehető mellékkörülmény befolyásolja, úgyhogy azok is megbízhatatlanok. A hibák leküzdésére s a fogyatékosságok megszüntetésére a tizedes törtekben való osztályozás bevezetését ajánlja. Az egységes színvonal biztosítására szükséges lenne még a minimális tananyag kijelölése, az egységes tankönyv, tanmenet és módszer elrendelése. Ezután jön a legérdekesebb terve: az érettségi vizsgálat írásbeli dolgozatait idegen szaktanár bírálja felül. A terv keresztülvitelére, amely nehézségekbe ütközik, szintén javaslatot tesz. *Rubinyi Mózes* az irodalomtanításban a tanár egyéniségének fontosságára és a művészeti szempontok kidomborítására hívja fel a figyelmet. *Vincze Frigyes* tanulmánya a legújabb kor magyar közgazdasági irodalmáról a szünidei továbbképző tanfolyamon elhangzott előadás. Az egységes szellem rendkívül nagy jelentőségű a felső kereskedelmi iskolában, amelynek kifejlesztésében a magyar nyelv tanárának is részt kell vennie. De ezzel kapcsolatban súlyos probléma van: lehetséges-e a tananyagot, amely a kis óraszám mellett szinte megvalósíthatatlan feladat elé állítja a tanárt, a legújabb kor közgazdasági irodalmával kibővíteni. Az olvasmányokkal kapcsolatos időnkinti kitérések nem elegendőek, hanem a problémát a tanár, a tanuló és az ismeretanyag szemszögéből kell néznünk. A felső kereskedelmi iskolai tanárnak elméletben közgazdaságilag képzettnek kell lennie, hisz csak így képes az egységes szellem létrehozásában közreműködni, közgazdasági multunk néhány alakjának bemutatása viszont a tanuló öntudatát emeli. Ezután bemutatja közgazdasági irodalmunk fejlődését a XVIII. század óta s fejtegetéseit nagy haszonnal olvashatják másfajta iskolák tanárai is. *Urbányi János* érdekes élményeket közöl a felső kereskedelmi iskolai tanárok németországi tanulmányútjáról, *Kincs Elek* nevelési elveit mondja el a magyar és történelem tanításában.

Dr. Veszelka László.

VEGYES

Folyóiratunk az egyetemes magyar nevelésügyet kívánja szolgálni. A *nemzet művelődésügyének egész területére* kiterjeszti figyelmét s így a magyar nevelői rend minden tagjához kíván szólni.

Hozzá akar járulni az egységes magyar nevelői gondolkodás, a nevelésügyi közvélemény kialakulásához és tudatossá tételéhez s elsősorban arra törekszik, hogy a nevelés- és oktatásügy közvetlen feladatai teljesítésének érdekében adjon lehetőleg minden területre kiterjedő egységes szellemű tájékoztatást.

Figyelmünk tehát elsősorban és hangsúlyozottan *a nevelés és oktatás gyakorlati kérdéseire* irányul. — Gyakorlatiak kívánunk lenni a szónak abban az egyedül igazolható értelmében, amely tennivalóink konkrét célkitűzéseit éppúgy egyetemes, összefoglaló szempontok alá rendeli, mint az iskolában folyó nevelő munkának megítélését.

Ennek a gyakorlati tájékoztatásnak, illetőleg tájékozódásnak szolgálatában tartjuk szükségesnek azt, hogy termékeny kapcsolatot teremtsünk a nevelés legkülönbözőbb problémái között, s a *neveléselmélet*, illetőleg a *művelődéspolitika* szempontjainak magaslatáról, a velük való benső összefüggés állandó szemmeltartásával kisérjük figyelemmel mind a *különböző fajú és fokú iskolákban*, mind pedig a *népművelésre* rendelt intézményekben folyó nevelői munka legkisebb részletét is.

Éppen a nevelés gyakorlatát megvilágítani óhajtó szándéknak következménye a *nevelésügy szervezeti kérdései* iránti fokozottabb érdeklődésünk is; különösen most, amikor a különböző iskolafokokban és iskolafajokban folyó munka nyugodt és zavartalan menetének biztosítása kötelez bennünket arra, hogy szembenézzünk azokkal a kérdésekkel, amelyek elé közoktatásügyi igazgatásunk ujjászervezése, a magyar közművelődésnek új szervezeti rendje állított bennünket.

Figyelemmel kívánjuk kísérni e mellett nevelő- és oktató intézményeink, *az iskolák bensö rendjét* is azáltal, hogy megfelelő helyet biztosítsunk a legkülönbözőbb fokú és fajtájú iskolák tanítóit érdeklő, *didaktikai és módszertani kérdésekről* szóló fejtegetéseknek is.

Tájékozottságunk lehető teljességének követelménye teszi végezetül kötelességünkké egyrészt a *hazai és külföldi nevelésügyi irodalomról* való pontos beszámolást, másrészről pedig mindama törekvések ismertetését, amelyek nemzetünk vagy a nemzetek egyetemességének közművelődési szemléletét irányítják, különös tekintettel a *megszállott területen élő magyarság* nevelés- és oktatásügyére.

tb.

Tanárjelöltek pedagógiai képzése a polgári iskolai tanárképző főiskolán. A főiskola kötött tanulmányi rendjének megfelelően a hallgatók a pedagógiai tárgyakból is a tanulmányi rendben körvonalazott, összefüggő anyagot hallgatják az előírt óraszámban. A tanulmányi anyag egy része természetesen *filozófiai* vonatkozású, mert filozófiai iskolázottság nélkül nem lehetséges elméletileg képzett pedagógus, legfeljebb pusztán rutinírozott szakember.

Az I. évfolyam heti 3 órában *„Bevezetés a filozófiába, lélektan, logika, ismeretelmélet"* c. kollégiumot hallgat. Ennek anyaga túlnyomóan, *kb.* $^2/_3$ *részben lélektan*, úgyhogy a kitűnő formai képzést nyujtó, szorosabban vett filozófiai tárgyak, a logika és ismeretelmélet csak nagyvonalú, tömör tárgyalásban részesülhetnek. A lélektani előadások-

nál nagy értéket jelent, hogy a demonstratív eszközökben aránylag gazdagon felszerelt tanszéknek úgyszólván minden eszköze minden évben bemutatásra kerül és így a lélektani oktatás annyi *kísérlettel* kapcsolatban történik, mint talán sehol máshol az országban.

A II. évfolyam ugyancsak heti 3 órában *„Pedagógia"* c. kollégiumot hallgat. Itt az első félévben túlnyomórészt *pedagógiai-lélektani* kérdések kerülnek előadásra, mint az átöröklés, környezethatás, tehetségvizsgálatok, módszeres megfigyelések, továbbá a *gyermeklélektannak*, ennek a divatos, de még zavaros, kiforratlan irányzatnak alapvonalai. A második félév a testi, erkölcsi és értelmi nevelés problémáival, valamint az iskolaszervezet kérdéseivel foglalkozik.

A III. évfolyam anyaga heti 2 órában a *filozófia története*, ahol a régi és sok tekintetben még ma is alapvető értékű rendszerektől kezdve kritikai tárgyalásban részesül az emberi gondolkodás legfőbb problémáinak történeti fejlődése. Ez egyúttal a filozofálásnak és a világnézet tágításának egyik legcélszerűbb módja.

A IV. évfolyam heti 2 órás *pedagógia-történeti* kollégiumban a nevelés elméletének és gyakorlatának történetével foglalkozik. Ezen kívül heti 1 órában hallgatja az *etikát*, minden leendő nevelő egyik legfontosabb tanulmányát és pedig az első félévben az etika elméletét, a másodikban a gyakorlati alkalmazás kérdéseit. Mindezekkel párhuzamosan halad a három felső évfolyamban a *gyakorlati pedagógiai képzés* a főiskola gyakorló-iskolájában, részben a főiskola filozófia-pedagógia tanárának irányításával. Valamennyi (jelenleg kb. 400) hallgató minden félév végén kollokvál, illetve vizsgázik az összes hallgatott pedagógia-filozófiai tárgyakból a főiskola filozófia-pedagógia tanára előtt.

Az elméleti pedagógiai képzés tehát éppen nem mondható soknak. Tekintetbe kell vennünk azonban, hogy a hallgatók szaktárgyaikból is alapos elméleti képzésben részesülnek a *főiskolán*, továbbá heti néhány órában az *egyetemen*, valamint a *gyakorlati-képzés* is igen számottevő elfoglaltságot jelent a hallgatóknak. Másrészt a főiskolára csak olyan hallgatók vétetnek fel, akik már bevezető filozófiai és pedagógiai tanulmányokat végeztek, illetve e tárgyakból felvételi vizsgálatot tettek. Akik pedig behatóbban óhajtanak e tudományokkal foglalkozni, azok egyetemi szakul ezeket választhatják. Kétségtelen nehézség azonban az elméleti képzésnél az *állandó segéderőnek* és a *lélektani laboratórium* céljaira alkalmas helyiségnek hiánya.

A fentiekből viszont nyilvánvaló, hogy a szegedi tankerület közleményeinek *„Polgári iskolai kérdések"* c. kötetében hivatkozásképpen közölt ama megjegyzés, hogy a főiskolán a lélektan és a gyermeklélektan rovására túlságos bő tárgyalásban részesülnek egyéb filozófiai tudományok, csak tájékozatlanságon alapulhatott. Hiszen mint láttuk, *éppen az ellenkezője felel meg a tényeknek*. A kívánatosnak jelzett tárgyakat a filozófiai anyag rovására az *adott keretek között* bővebben tárgyalni már nem lehet, sőt nem is szabad, mert ezzel egyrészt a pedagógiai tanulmányok nélkülözhetetlen filozófiai megalapozása komolytalanná válnék, másrészt a filozófia-pedagógia egyetemi szaktárgyú főiskolai hallgatók, valamint az Apponyi-kollégium ugyan e szakos hallgatói egyetemi filozófiai tanulmányaik folyamán áthidalhatatlan nehézségek elé kerülnének. Az említett kifogás helytálló voltát egyébként már az is valószínűtlenné teszi, hogy a főiskola filozófia-pedagógia tanárának legutóbbi tudományos közleményei is éppen főleg

a *pedagógiai lélektan területén* mozognak.[1])

Somogyi József.

[1]) V. ö. *Somogyi*: Túlterhelés és tehetségvédelem, 1929. — A tehetségvizsgálatok módszeréről, 1933. — A tehetség megállapításának problémája, 1933. — Nevelés és átöröklés, 1934. — Tehetség és eugenika, 1934. — Begabung im Lichte der Eugenik, 1936.

„Valóban nagyon sok-e a diplomásunk?" Gróf Csáky Imre vetette fel a kérdést egy napilap vezető cikkében s annyira elevenére nyúlt a problémának, hogy érdemes vele foglalkozni. Jellemző, hogy személyi és családi szempontok által nem érdekelt emberek is felvetik a kérdést: „Hát annyira gazdagok vagyunk-e tehetségekben, oly magas és általános-e műveltségünk színvonala, hogy megengedhetjük magunknak annak mesterséges korlátozását?" Csáky Imre nem hisz abban a lehetőségben, hogy a főiskolára jelentkezőket tárgyilagosan megrostálják s így végeredményben „mindég csak a véletlen fogja eldönteni, hogy kit bocsátanak egyetemre és kit utasítanak onnan vissza?" Csáky Imre úgy gondolja, hogy a jelenlegi kormány korlátozási szándéka rácáfolna Klebelsberg intencióira. Nem hiszi, hogy túlsok a diplomás az országban és ha így lenne, logikusabbnak tartaná a főiskolák számát korlátozni a főiskolai hallgatók számának korlátozása helyett. Ezt azonban nem kívánja, az lévén a meggyőződése, hogy a tanulni vágyók korlátozása helyett minél több egyént kell megismertetni a tudományokkal.

Szívesen emlékezünk meg egy napilap vezetőcikkéről is, ha úgy érezzük, hogy ez a népkultúra tiszta céljait szolgálja. Csáky Imre nem azért kívánja a tudományos kultúra szélesebb áradását, hogy „hivatalokra" és „úri" életmódra több egyént tegyünk képessé. Ellenkezően: azt a gondolatot akarja propagálni, hogy „a kisgazda, aki földjét gonddal, szeretettel műveli, semmivel sem kevésbbé „úr", mint az éhbérért körmölő napidíjas tisztviselő." Svédországi tapasztalataira hivatkozik Csáky, az ottani mély, a parasztság egészét átható népkultúrára. A svéd paraszt természetesnek találja, hogy az upsalai egyetem elvégzése után mint szélesebb látókörű földmíves műveli kis földjét, ilyen mentalitás lenne kívánatos nálunk is. Igaza van Csáky Imrének. Kérdés azonban, hogy ezt a gondolkodást a minden foglalkozások egyforma értékéről való *felvilágosítással* el lehet-e terjeszteni? Művelt, öntudatos néptanítók, jól felszerelt népiskolák és céltudatos népfőiskolák fejleszthetik a józanság ilyen fokára a gondolkodást. A tudásból sohasem árt meg a *több* és az intenzív népkultúra belső lelki szükséglet alapján fogja növelni a diplomások számát.

Kemény Gábor.

A német középiskolák 1935-ben.*

1. *A középiskolák száma.* Középiskola (*höhere Schule*) az, amelynek joga van érettségi bizonyítványt, vagy ha nem 9 osztályú teljes intézet (Vollanstalt), az O II.-ra való érettségről szóló bizonyítványt kiadni. A középiskolai tanintézet (*höhere Lehranstalt*) egységes igazgatás alatt álló, egy épületben elhelyezett s esetleg több különböző nemű középiskolát magában foglaló intézmény. Ilyen a Német Birodalomban 2326 van (ehhez járul 1 esti gimn. felnőttek számára Berlinben és 30 külföldön fenntartott középiskola). Az 1534 fiú tanintézet 1942, a 792 leánytanintézet 1226 különböző nemű középiskolát foglal magában, s így

*) Néhány adat a *Reichsstelle für Schulwesen* szerkesztésében megjelent *Wegweiser durch das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches. Schuljahr 1935.* (Weidmann, Berlin 1936. 256. l.) c. műből.

1.

	Nyilvános intézetek				Magán intézetek				
	állam	község	egyebek	összesen	Egyesület (alapítvány)	Kath. rendek	Diakonisszák	Magánszemélyek	összesen
fiú	722	725	15	1462	38	12	—	22	72
leány	111	392	5	508	55	188	8	33	284
Összesen	833	1117	20	1970	93	200	8	55	356

2.

	fiú	leány	összesen
1. gimnázium	443	23	466
2. reálgimnázium	552	134	686
3. főreáliskola	365	242	607
4. „Deutsche Oberschule“	46	25	71
5. „Aufbauschule“	129	30	159
	1535	454	1989

3.

Az iskolák neme	német	latin		görög		1. idegen nyelv		2. idegen nyelv		történelem és földrajz	számtan és mathem.	természettudomány
						francia vagy angol						
	VI-OI. heti óraszám	mely osztályokban	heti óraszám	mely osztályokban	heti óraszám	mely osztályokban	heti óraszám	mely osztályokban	heti óraszám	VI-OI. heti óraszám		
Gimnázium	29-40	VI-OI.	41-62	UIII-OI	26-36	IV-OI.	15-20	—	—	29-40	29-35	16-28
Reformgimnázium	34-39	UIII-OI.	37-41	UII-OI.	25-32	VI-OI.	29-32	—	—	29-36	31-35	16-28
Reálgimnázium	30-39	VI-OI	38-52	—	—	IV-OI.	22-28	UIII-OI.	15-24	29-40	29-36	20-35
Reformreálgimnázium	32-42	UIII-OI.	24-35	—	—	VI-OI.	32-43	UII-OI.	12-26	29-40	30-39	21-34
Főreáliskola	33-45	—	—	—	—	VI-OI.	32-42	UIII-OI.	18-30	29-41	33-50	23-43
„Deutsche Obersch.“ a) Poroszország	44	—	—	—	—	VI-OI.	42	UII-OI.	17	43	37	30
b) Szászorsz. Lübeck	43-45	—	—	—	—	VI-OI.	34-38	UIII-OI.	22-23	40	30-35	31-33
c) Hamburg, Bréma	44-46	UII-OI.	13-16	—	—	VI-OI	35-45	—	—	39-43	32-36	34-35
„Aufbauschule“ a) latinnal	24-33	UII-OI.	13-16	—	—	UIII-OI.	20-30	—	—	24-33	21-32	25-34
b) 2 idegen nyelvvel		—	—	—	—			UII-OI.	13-16			

a középiskolák összes száma a Birodalomban 3168. Az összes intézetek 989 városra ill. községre oszlanak el; az 53 100.000-nél nagyobb lakosságú városra 796 intézet esik; a többi 936-ra 1557.

2. *A fenntartó testület* nem a Birodalom, hanem vagy az egyes államok, vagy városok és községek vagy egyéb közületek és magánosok. A megoszlást az 1. táblázat mutatja. (l. 87. l.)

3. *A középiskolák nemei.* A 3168 középiskola közül 1989 ad főiskolai ill. egyetemi tanulmányokra jogosító érettségi bizonyítványt. Ezek megoszlását az iskolák nemei szerint l. a 2. táblázatban.

A középiskolák mindegyike kilenc évfolyamú (Sexta, Quinta, Quarta, Unter-, Obertertia, Unter-, Obersekunda, Unter-, Oberprima; VI, V, IV, U III, O III, U II, O II, U I, O I), kivéve az „Aufbauschule"-t, amely sajátos rendelésének megfelelően a népiskola 7. vagy 8. osztályára épül s az U III-val indul meg. Tanterv és tananyag szempontjából ez a középiskola, amelynek hivatása az, hogy a falu és kisváros népiskolájának tehetséges tanulóit a főiskolai és egyetemi tanulmányok felé vezesse, az u. n. „Deutsche Oberschule"-nak felel meg. Ez utóbbi, a maga 9 osztályos formájában elsősorban a nemzeti művelőanyag segítségével készít elő felsőbb tanulmányokra s így középponti tárgyai a vallástan, német, történelem és földrajz.

4. *Tanterv.* Az egyes tárgyak óraszáma tekintetében a Birodalom különböző országainak középiskoláiban — a különböző nemű iskolákon belül is — meglehetősen nagy változatosság van. Ezt a nagy változatosságot szemlélteti — kisebb, egyes esetekre vonatkozó eltérések elhanyagolásával — a 3. táblázat.

5, *Bukások, érettségi.* A bukások %-a birodalmi átlagban a fiúknál 8.8, a leányoknál 4.5; az érettségi vizsgálaton 3.1 illetőleg 1.4. A 24.750 érett fiú közül főiskolára vagy egyetemre ment 12.593 (50.9 %), a 7064 leány közül 2510 (34.1 %). tb.

A szegedi tankerület területén levő törvényhatósági Népművelési Bizottságok összefoglaló adatai az 1935-36. népművelési évről.

I. Szeged szab. kir. város.

A város lakossága 136.000 lélek. Területe 141.789 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 1375 ismeretterjesztő előadást, (ezek keretében megkezdte a légoltalmi előadásokat), valamint 362 műsoros délutánt és estét, amelyeken összesen 70.907 lélek jelent meg. Ünnepély volt 124.

Tanfolyamok: 5 analfabéta, 2 alapismereteket terjesztő, 13 számolási, 1 helyesírás-fogalmazási, 1 népművelési, 1 közműveltségi, 2 előadó képző, 3 szülők iskolája, 3 jellemfejlesztő férfiak részére, 7 egyházi ének, 2 magyar nóta, 2 magyar tánc, 1 tejgazdasági, 1 kertészeti, 1 méhészeti, 4 gyümölcsészeti, 3 női kézimunka, 1 varró, 1 főző, 3 otthongondozó, 2 női ének, 1 női egyházi ének és 4 idegen nyelvi; összesen tehát 64 tanfolyam, melyekre 2319 hallgató iratkozott be.

Rendezett a bizottság 100 műkedvelő előadást, 6 hangversenyt, 525 mesedélutánt, 9 tanulmányi kirándulást. Rádió-előadás közvetítése 321 esetben volt.

A 11 népkönyvtár műveit 15.229 olvasó olvasta. A könyvtári órák száma 2382 volt.

A bizottság az 1935-36. népművelési évadban 7056 művelődési alkalmat nyujtott.

II. Hódmezővásárhely thj. város.

A város lakossága 60.342 lélek. Területe: 132.258 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 402 ismeretterjesztő előadást és 50 műsoros

délutánt, amelyeken összesen 26.065 lélek jelent meg.

Tanfolyamok: 22 közművelődési tanfolyam. A tanfolyamokat összesen 1074 felnőtt látogatta.

A bizottság az 1935—36. népművelési évadban 1418 népművelődési alkalmat nyujtott.

III. Békés vármegye.

A vármegye lakossága 330.656 lélek. Területe 639.658 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 5809 ismeretterjesztő előadást, amelyeken összesen 442.501 lélek jelent meg. Ünnepély volt 142.

Tanfolyamok: 11 analfabéta, 12 alapismereteket terjesztő, 10 népművelési és közműveltségi, 9 művészeti és kedélyképző, 33 nönevelési és jellemképző, 2 egészségügyi, 19 gazdasági, 7 háziipari, 1 idegennyelvi, 8 ügyességi (gyorsírás, gépirás, rajz) összesen 82 tanfolyam, amelyekre 3029 hallgató iratkozott be.

Rendezett a bizottság 322 műkedvelői előadást, 43 hangversenyt, 550 mesedélutánt, 31 tanulmányi kirándulást. Rádió-előadás közvetítése 101 esetben volt.

A 143 népkönyvtár műveit 17.587 olvasó olvasta. A könyvtári órák száma 6000 volt.

A bizottság az 1935—36. népművelési évben 20.272 művelődési (és nevelő) alkalmat nyujtott.

IV. Csongrád vármegye.

A vármegye lakossága 148.000 lélek. Területe 327.569 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 2405 ismeretterjesztő előadást és 422 műsoros délutánt (estét), amelyeken összesen 91.051 lélek jelent meg. Ünnepély volt 210.

Tanfolyamok: 8 analfabéta, 4 alapismereteket terjesztő, 9 számolási, 1 szabad liceum, 7 egyházi ének, 4 magyar nóta, 1 magyar tánc, 2 női kézimunka, 2 főző, 2 varró, 2 női jellemképző, 1 egészségügyi, 1 méhészeti, 1 gyümölcsészeti, 2 háziipari, összesen 47 tanfolyam, amelyekre 2391 hallgató iratkozott be.

Rendezett a bizottság 130 műkedvelői előadást, 2 hangversenyt, 613 mesedélutánt, 14 tanulmányi kirándulást. Rádió előadás közvetítése 337 esetben volt.

Az 54 népkönyvtár műveit 10.627 olvasó olvasta. A könyvtári órák száma 1722 volt.

A bizottság az 1935—36. népművelési évadban 8338 művelődési alkalmat nyujtott.

V. Csanád, Arad, Torontál vm.

A vármegye lakossága 174.318 lélek. Területe 348.098 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 1159 ismeretterjesztő előadást, 126 műsoros délutánt (estét), és ünnepélyt, amelyeken 95.699 lélek jelent meg.

Tanfolyamok: 4 analfabéta, 7 alapismereteket terjesztő, 5 népművelési, 28 ének, 2 férfi jellemképző, 12 nönevelési, 1 gazdasági, 6 háziipari, összesen 65 tanfolyam, amelyekre 2888 tanuló iratkozott be.

Rendezett a bizottság 110 műkedvelői előadást, 43 hangversenyt, 127 mesedélutánt, 12 tanulmányi kirándulást. Rádió előadás közvetítése 110 esetben volt.

A 38 népkönyvtár műveit 9.002 olvasó olvasta.

Hány művelődési alkalom esett 1000 lélekre?

Szegeden: 51.

Hódmezővásárhelyen: 21.

Békés vármegyében: 61.

Csongrád vármegyében: 56.

Csanád-Arad-Torontál vármegyében: 33.

Hübner József.

Árpád nyomda nyomása Szeged. Nyomdáért felel: Szittner János.

TARTALOM

Oldal

IMRE SÁNDOR: A nevelés alakjai — — — — — — — 1
SOMOGYI JÓZSEF: A munkaiskola és a régi iskolák — — — — 11
VÁRKONYI HILDEBRAND: Foerster pedagógiai rendszerének alakulása — 23
PÉNZES ZOLTÁN: Néhány megjegyzés az óra-vázlatokhoz — — — 35
JUHÁSZ BÉLA: Tanítóképzésünk megoldásra váró kérdései — — — 42
BODA ISTVÁN: Szakműveltség és szakiskola — — — — — 49
JÓSA BÉLA: Mezőgazdasági szakoktatásunk — — — — — 60
BUDAY ÁRPÁD: Az erdélyi magyar iskolák sorsa — — — — 63

IRODALOM.

MESTER JÁNOS: Az olasz nevelés a XIX. és XX. században (Gauder Andor); WARD, HERBERT, The educational system of England and Wales and its recent history (Baranyai Erzsébet); PINTÉR JENŐ: A budapesti tankerület évkönyve az 1936-37. iskolai évről (tb.) — — — — — — 72

LAPSZEMLE.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie u. Jugendkunde (Békési Gizella); Zeitschrift für Kinderforschung; Zeitschrift für angewandte Psychologie u. Charakterkunde (Masznyik Lajos); Kereskedelmi szakoktatás (Veszelka László) 78

VEGYES.

Folyóiratunk (tb.); Tanárjelöltek pedagógiai képzése a polgári iskolai tanárképző főiskolán (Somogyi József); „Valóban nagyon sok-e a diplomásunk?" (Kemény Gábor); A német középiskolák 1935-ben (tb.); Népművelési adatok az 1935-36. évről (Hübner József) — — — — — — — 83

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal SZEGED, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése).

ÁRPÁD NYOMDA
SZEGED